

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Else Marie Kirkebøen

Masteroppgave

Skoler med en inkluderende praksis gir alle elever en mulighet til å lykkes i sine ordinære klasser

En kvalitativ studie rettet mot inkluderende praksis og utviklingsarbeid

Schools with an inclusive practice give all students an opportunity to succeed in
their regular classrooms

A qualitative study aimed at inclusive practice and development work

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

To utrolig lærerike og krevende år ved Høgskolen i Innlandet går nå over i historien for min del, men kunnskapen jeg har fått vil følge meg videre. Arbeidet med masteroppgaven har vært en givende, lærerik og en til tider krevende prosess som har gitt meg mye ny erfaring og faglig innsikt.

Mye av fritiden som jeg vanligvis bruker med familien har gått med til å studere disse to årene. Nå gleder jeg meg til å gjenoppta mitt virkelige liv!

Takk til mine informanter som har delt sine erfaringer med meg. Takk til min veileder Hege Merete Somby som har stilt meg kritiske spørsmål og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger underveis. Jeg vil også takke mine medstudenter som gjennom hele studiet har bidratt til gode faglige diskusjoner, men som også har bidratt til å holde motivasjonen oppe når innleveringene har stått i kø.

Til slutt vil jeg takke min mann og mine barn for at de har holdt fortet i disse to årene.

Minnesund, 15. mai, 2018

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Innledning	7
1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet	9
1.2 Problemstilling og undersøkelsens formål	11
1.3 Inkludering og utviklingsarbeid i skolen	13
1.3.1 Juridisk forankring, nasjonale styringsdokumenter og tidligere forskning.....	13
1.4 Oppgavens oppbygging videre	16
2. Teori	17
2.1 Inkludering	17
2.1.1 Begrepet inkludering.....	18
2.1.2 Inkludering i praksis	20
2.1.3 Å lykkes med en inkluderende praksis	24
2.2 Utviklingsarbeid i skolen	26
2.2.1 Kollektiv kapasitet som styrke i utviklingsarbeidet.....	27
2.2.2 Oppsummering av utviklingsarbeidet i Essunga	30
3. Metode og vitenskapsteori	34
3.1 En kvalitativ tilnærming	34
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	35
3.2.1 Fenomenologi.....	36
3.2.2 Hermeneutikk.....	36
3.3 Kvalitativt intervju	37
3.4 Gjennomføring av undersøkelsen	38
3.4.1 Utvalg av lærerinformanter.....	39
3.4.2 Prøveintervju	40

3.4.3	Gjennomføring og transkribering av intervjuene.....	41
3.4.4	Analyseprosessen.....	42
3.4.5	Reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet	43
3.5	Sterke og svake sider ved undersøkelsen	45
3.6	Etiske refleksjoner	46
4.	<i>Presentasjon og drøfting av empiri</i>	48
4.1	Lærerne viser til viktige holdninger for å utøve en inkluderte praksis.....	49
4.2	Lærerne viser til viktig tilrettelegging av undervisning basert på en inkluderende praksis 55	
4.3	Lærerne viser til viktige faktorer og betingelser ved utviklingsarbeidet.....	61
4.3.1	Drøfting av funn fra forskningsspørsmålene opp i mot en endret tankestil.....	69
5.	<i>Oppsummering og avsluttende kommentarer.....</i>	71
	<i>Litteraturliste.....</i>	76

Vedlegg:

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Intervjuguide

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Det er en kvalitativ undersøkelse der jeg ønsker å finne ut hva som er viktige forutsetninger for at lærere, gjennom et utviklingsarbeid skal kunne utvikle en inkluderende praksis. Jeg har lagt frem ulike teorier som grunnlag for forståelsen av inkludering som begrep, og hvordan inkludering kan operasjonaliseres. Studien tar utgangspunkt i forståelsen av inkludering basert på Salamancaerklæringen (1994). Teori tilknyttet utviklingsarbeid er også rettet mot en inkluderende praksis. Formålet med undersøkelsen er at den skal bidra til å skape en bedre forståelse av hvordan lærere gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle en felles inkluderende praksis, og hvilke kriterier de oppfatter som viktige i denne prosessen. Utgangspunktet for studien har vært følgende problemstilling: *Hvilke kriterier kan føre til at lærere gjennom et endringsarbeid utvikler en felles inkluderende praksis?* For å besvare problemstillingen har jeg delt denne opp i følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva fremhever lærerne som viktige holdninger i forhold til å utøve en inkluderende praksis?*
2. *Hva fremhever lærerne som viktig når de tilrettelegger undervisning basert på en inkluderende praksis?*
3. *Hva fremhever disse lærerne at var viktige faktorer og betingelser i utviklingsarbeidet for å lykkes?*

Undersøkelsen er foretatt på en skole, i en kommune som gjennom en tolærermodell har tilrettelagt for et endringsarbeid der en av målsettingene har vært å oppnå en inkluderende praksis. For å få empirisk materiale til besvarelse av mine forskningsspørsmål har jeg brukt kvalitativt intervju som metode. Det er foretatt til sammen fire semi-strukturerte intervjuer av lærere.

Funnene fra undersøkelsen beskriver kriterier som lærerne anser som betydningsfulle for å lykkes med et endringsarbeid der målet er en inkluderende praksis. Disse kriteriene beskriver både organisatoriske forutsetninger, til dels avhengig av skoleeier, og forutsetninger basert på skolens ledelse og hele personalets kollektive holdninger og praksis.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master thesis on adapted education at Hedmark University Collage. The thesis is qualitative survey where I want to find out what are important prerequisites for teachers, through a development work, to be able to develop inclusive practice. I have presented different theories as the basis for understanding the inclusion as term and how inclusion can be operationalized. The study is based on the understanding of inclusion based on the Salamanca Declaration (1994). Theory associated with development work is also aimed at an inclusive practice. The purpose of the survey is to contribute to create a better understanding of how teachers trough pedagogical developmental work can develop a common inclusive practice, and what criteria they perceive as important in this process. The starting point of the study has been the following issue: *What criteria can lead to, through developmental work, that teachers develop a common inclusive practice?* In order to answer this thesis problem, I have divided it into the following research questions:

1. *What do teachers emphasize as important attitudes towards exercising an inclusive practice?*
2. *What do teachers emphasize as important when they adapt their educational work based on an inclusive practice?*
3. *What criteria do these teachers emphasize as important to succeed in their developmental work?*

The survey has been carried out in a school, in a municipality who through the use of a two-teacher-system has facilitated a developmental work with the goal to achieve an inclusive practise. In order to gather empirical material to answer my research questions I made use of a qualitative method. Four semi-structured interviews of teachers have been conducted in this study.

The findings from the survey describe criteria the teachers find important to succeed in their developmental work toward an inclusive practise. These criteria describe both organizational assumptions, partly dependent on school owners, and assumptions based on the leadership and the entire staffs collective attitudes and practices.

1. Innledning

Dette er en kvalitativ undersøkelse som søker å belyse inkluderende praksis i skolen og utviklingsarbeid med målsetting om en inkluderende praksis.

Før jeg startet på masterutdanning i tilpasset opplæring, jobbet jeg henholdsvis som kontaktlærer for klasser på barnetrinnet og som spesialpedagog for elever med individuell opplæringsplan. Jeg har alltid vært opptatt av at elever som mottar spesialundervisning så langt det er mulig ikke skal føle seg ekskludert fra klassen og den ordinære undervisningen. Ressurser og praktiske tilrettelegginger har til tider gjort dette vanskelig å unngå. Ofte har det vært slik at elever har vært organisert i grupper på tvers av klassetrinn og med svært ulike behov for tilrettelegging. Dette har gjort spesialundervisningen lite fleksibel. Elever som i aller høyeste grad ville hatt stort utbytte av å være i klassen, både faglig og sosialt, med spesialpedagogen som faglig støtte, har ikke hatt mulighet til det, fordi gruppene har vært satt sammen av elever med tilhørighet på ulike klassetrinn. Som kontaktlærer til klasser har jeg opplevd utfordringer med å strekke til, slik at undervisningen er godt nok tilrettelagt for mangfoldet. Med dette som bakgrunn følte jeg et sterkt behov for påfyll og ny motivasjon for dette yrket som er så utrolig viktig og spennende, men også meget krevende.

Tidlig i masterutdanningen møtte jeg på begrepet inkludering, et begrep jeg anså som nærmest synonymt med integrering, det begrepet som fører mine tanker til HVPU-reformen og spesialskoleelever som skulle inn i den ordinære skolen og tilhøre ordinære klasser. Gjennom forelesninger og forskningslitteratur, som omhandler ulike perspektiver på inkludering, og en pedagogikk som fokuserer på mangfoldet som en ressurs, har jeg fått det påfyllet jeg trengte. Dette har gitt meg et nytt perspektiv på skolesystemet, helt fra politisk hold og ned til den ytterste tåspissen hos eleven. Mitt fokus er nå rettet mot en inkluderende skole og et inkluderende samfunn. Temabeskrivelse for min undersøkelse er:

Skoler med en inkluderende praksis gir alle elever en mulighet til å lykkes i sine ordinære klasser.

Jeg velger å vise til den overordnede delen av *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne erstatter den generelle delen og prinsippene for opplæringa som ble vedtatt i 1993. Overordnet del ble vedtatt 1. september 2017, men trer ikke i kraft før fagfornyelsen er klar. Mye har forandret seg siden 1993, så jeg velger å ta den i bruk da den er oppdatert etter

dagens samfunn og viser til verdier og prinsipper vi skal forholde oss til i fremtidens skole . Den overordnede delen beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen, og har status som forskrift, denne må ses i sammenheng med opplæringsloven og annet relevant regelverk for opplæring innen skoleverket. I følge den overordnede delen av læreplanverket er skolen ansvarlig for at elevene skal få et godt sosialt og faglig læringsutbytte som gjør dem i stand til å takle livets oppgaver og utfordringer. Det legges vekt på at et godt samfunn er preget av et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Lærerne skal bruke sitt profesjonelle skjønn for å ivareta hver enkelt i møte med fellesskapet. Ulikheter skal verdsettes og anerkjennes og alle skal oppleve tilhørighet til skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6). Når det gjelder prinsipper for skolens praksis beskrives det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Innenfor dette inkluderende fellesskapet skal eleven møte et inspirerende læringsmiljø der mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Det legges vekt på at tilpasset opplæring omfatter alle elever og at den hovedsakelig skal være basert på variasjon og tilpasning som skal favne mangfoldet i elevgruppen. Samtidig vises det til at elever som ikke kan gjøre seg nytte av det ordinære tilbudet har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15-17) .

Elevene utgjør en uensartet gruppe, et mangfold der alle har krav på å få en mulighet til å bli den beste versjonen av seg selv. Peder Haug (2014) beskriver at en inkluderende opplæring ses på som den beste måten å møte skolens utfordringer på, både i nordisk sammenheng og internasjonalt. Samtidig stilles spørsmålet om hva som skal til for å realisere dette. Spørsmålet i seg selv er forsket lite på, men man vet at det å lykkes er avhengig av at alle aktørene og elementene i skolen er involvert (Haug, 2014, s. 41). Så hva vil det si å lykkes? Å lykkes må måles opp i mot forståelse av begrepet inkludering og hvordan en inkluderende praksis utvikles og arter seg. Jeg vil senere i oppgaven utdype dette.

1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet

Skolepolitiske dokumenter gir retning til skolens praksis. I overordna del for lærerplanene beskrives det at alle skal ha en tilpasset opplæring uavhengig av sosial bakgrunn, evner og forutsetninger, og at elevene så langt det er mulig skal inkluderes i den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen innleder med et mål om at skolen skal gi alle, uavhengig av familiebakgrunn eller bosted, en mulighet til å bli den beste versjonen av seg selv (Kunnskapsdepartementet 2017). Likevel konkluderer denne meldingen med at det i norsk skole er store forskjeller på kvaliteten på opplæringen, innad i skolene, innad i kommuner, mellom by og bygd og mellom landsdeler. I tillegg reproduseres sosiale forskjeller ved at elevenes sosiokulturelle bakgrunn påvirker hvordan lærerne tilrettelegger skolehverdagen for dem. Dette viser kompleksiteten som ligger i utdanningssystemet. Meldingen slår fast at gode skoler skal ha høye ambisjoner på elevers vegne helt uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå, etnisk bakgrunn eller hvor i landet de bor. Regjeringen vil derfor stille strengere krav til at det jobbes systematisk med å bedre dette, og at skoleeiere, skoleledere og lærere skal ha hovedrollen i dette arbeidet. Meldingen vektlegger at elever som ikke mestrer å følge den ordinære opplæringen skal få tidlig støtte, slik at de ikke får behov for spesialundervisning. Samtidig legges det vekt på at når elever får behov for spesialundervisningstiltak, så bør målet være at denne skal bidra slik at de kommer raskest mulig tilbake til ordinær undervisning. Dette utelukker ikke det faktum at noen elever har behov for spesialundervisning gjennom hele utdanningsløpet.

Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen viser til inkludering som mål i seg selv, og som et middel for å heve læringsutbyttet for elevene (Kunnskapsdepartementet 2017). Den beskriver også at læreren må kunne tilpasse undervisningen slik at elevene opplever mestring og inkludering, slik det vises til i overordnet del av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig viser den til forskning som beskriver at det ikke er noen automatikk i at erfarne lærere har en bedre undervisningspraksis enn ferske lærere. Det de fremhever som grunnleggende i forhold til å utvikle en god undervisningspraksis, er at skoler har et godt samarbeid om undervisningen, gjennom utviklingsarbeid som er systematisk og målrettet. For å oppnå den kvaliteten som meldingen beskriver som ønskelig, konkluderes det med at det må satses videre på kompetanseheving innenfor skolesystemet både i lærer- og

skoleledelsesutdanning, og at det skal stilles høyere krav til kommunenes plikt til å sikre kompetanseutvikling.

For å se på hva som har vært av utviklingsarbeider tidligere for å bedre faglig kvalitet gjennom en inkluderende praksis, har jeg sett tilbake på hva som skjedde i kjølevannet av innføringen av nasjonale prøver i Sverige. Innføring av nasjonale prøver på 2000-tallet førte til at skoler fikk en mulighet til å sammenligne sine faglige resultater med andre skoler, kommuner og landsdeler. I Essunga kommune i Sverige befant en av skolene som hadde svakest resultater på landsbasis seg. I tillegg til at de hadde lave faglige resultater hadde de også et høyt antall elever som mottok spesialundervisning og et høyt frafall i den videregående skolen. Dette førte til at Essunga kommune startet opp et utviklingsarbeid i 2007, der målet var å øke elevenes faglige utbytte ved hjelp av inkluderende arbeidsformer. Dette arbeidet ble meget vellykket og er fulgt opp gjennom forskning. Resultatene viste seg raskt ved at det faglige nivået økte, færre elever hadde behov for spesialundervisning og frafallet i den videregående skolen ble redusert (Persson & Persson, 2012). Resultatene fra dette utviklingsprosjektet har blitt nøye forsket på og utallige skoler og personer tilknyttet skolesystemet har vært på besøk i Essunga kommune.

Persson & Persson (2012), understreker at slike utviklingsprosjekt er miljø- og situasjonsbetingede og at det derfor ikke er sikkert at overføring av en slik *modell* vil være vellykket et annet sted. De mener likevel at det gjennom analyse av skoler som har gode resultater i slike utviklingsarbeider vil være mulig å finne sammenfallende faktorer som har vært avgjørende. En masteroppgave er for liten til å gjøre en grundig analyse, men jeg har funnet en norsk kommune der de hadde forholdsvis like erfaringer som i Essunga kommune. Her vil jeg ved hjelp av å sette meg grundig inn i et utviklingsarbeid, som hadde oppstart i 2010, se på resultatene av det og intervju lærerne ved en barneskole. Gjennom intervjuene ønsker jeg å finne ut om de har en felles formening om hvorfor de har lykket og hva de anser som viktige faktorer i denne sammenhengen. Jeg ønsker også å finne ut hva slags holdninger de fremhever som viktige og hvordan disse kommer til uttrykk i deres praksis.

1.2 Problemstilling og undersøkelsens formål

Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen, legger frem aktuell skoleforskning som viser kvaliteten i norsk skole (Kunnskapsdepartementet 2017). Deres vurdering er at kvaliteten på opplæringen må økes, både sosialt og faglig, gjennom en inkluderende praksis som tar hensyn til mangfoldet. Det beskrives at det må til et profesjonelt samarbeid for å oppnå en god kvalitetsutvikling.

Som beskrevet innledningsvis har jeg valgt å gjøre min undersøkelse ved en barneskole. Denne skolen har vært en del av et utviklingsprosjekt som har omfattet alle skolene i samme kommune. Det har blitt utarbeidet en modell der målet er å bedre kvaliteten i skolen gjennom en inkluderende praksis med vekt på tilpasset opplæring og tidlig innsats, slik at behovet for spesialundervisning reduseres og frafallet i den videregående skolen minskes. Kommunen har i samarbeid med PPT, valgt en omorganisering av ressurser som tidligere ble brukt til spesialundervisning, for så å bruke disse til å øke lærertettheten. Skolen har på bakgrunn av dette et tolærersystem i basisfagene, når klassestørrelsen er på over 12 elever. Samtidig ble det planlagt kompetanseheving for lærerne, i nært samarbeid med PPT for å bedre kvaliteten på opplæringen. På denne måten sikrer de elever som i utgangspunktet hadde spesialundervisning, en godt tilpasset undervisning i klasserommet. Utviklingsarbeidet er basert på at ledelsen ved skolen skal være samlende og tydelig, og legge til rette for utvikling og kvalitet. Videre skal skolekulturen være delende, reflekterende, samarbeids- og utviklingsorientert. Opplæringen skal være preget av forskningsbaserte undervisningsmetoder og det legges stor vekt på å oppnå gode relasjoner både mellom lærer-elev, elev-elev og skole hjem. Resultatene av dette utviklingsarbeidet vises ved at det nå kun er et fåtall elever med egen IOP i denne kommunen. Disse får også sin undervisning i klasserommet så langt det er hensiktsmessig. Resultatet av en slik organisering blir at elevgruppene er mer heterogene, men at skolen ved hjelp av et tolærersystem og en inkluderende praksis kan ivareta mangfoldet. Skoleeier og skoleledere har initiert utviklingsarbeidet, samtidig har lærernes ønske og motivasjon til å endre praksis vært avgjørende for å oppnå resultater, i følge rektoren ved skolen. De har med andre ord lykket på mange av områdene *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, nå setter inn tiltak i henhold til (Kunnskapsdepartementet 2017).

Gjennom å intervjuere lærerne ved denne skolen vil jeg forsøke å finne deres opplevelse av utviklingsarbeidet. Hva har de ansett som viktig underveis? Hvordan har utviklingsarbeidet endret deres holdninger? Utviklingsarbeidet har vært et samarbeid, mellom skoleledelsen og lærerne, mens skoleeier har lagt de organisatoriske og ressursmessige premissene. Det empiriske materialet jeg får gjennom intervjuene, basert på mine forskningsspørsmål, vil jeg videre sammenligne opp mot relevante funn fra Essunga kommune, og drøfte disse opp mot teori og forskning om inkludering og utviklingsarbeid. I denne sammenhengen vil jeg se om det er samsvar med tidligere forskning og viktige organisatoriske områder som er belyst, og hva lærerne har opplevd som betydningsfullt i utviklingsarbeidet. Med dette som bakgrunn har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke kriterier kan føre til at lærere gjennom et endringsarbeid utvikler en felles inkluderende praksis?

Denne problemstillingen søkes besvart gjennom tre forskningsspørsmål. Jeg har valgt ut en barneskole, i en kommune som gjennom flere år med pedagogisk utviklingsarbeid har oppnådd økende resultater. Dette vises både faglig, på nasjonale prøver godt over landsgjennomsnittet, og i tillegg vises høy trivsel, målt ut i fra elevundersøkelser. Det er færre elever som har behov spesialundervisning, og de siste målingene viser at frafallet i kommunens videregående skole nå er nede på null. For å komme nærmere en forklaring på hva som skal til for å lykkes med å heve kvaliteten i skolen vil jeg stille følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva fremhever lærerne som viktige holdninger i forhold til å utøve en inkluderende praksis?*
2. *Hva fremhever lærerne som viktig når de tilrettelegger undervisning basert på en inkluderende praksis?*
3. *Hva fremhever disse lærerne at var viktige faktorer og betingelser i utviklingsarbeidet for å lykkes?*

Her vil jeg se på utviklingsarbeidet, holdningsendringer og organisering i praksis, for at utviklingsarbeidet ført dem i den retningen de ønsket. Det er et mål at undersøkelsen min skal bidra til å skape en bedre forståelse av hvordan lærere gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle en felles inkluderende praksis, der holdninger og kollektiv forståelse er nødvendig for å lykkes. Mine funn vil da kunne være et bidrag til lærere,

skoleledere og skoleeiere som skal starte, eller er i et pedagogisk utviklingsarbeid der målet er å oppnå en inkluderende praksis.

1.3 Inkludering og utviklingsarbeid i skolen

Før jeg går videre til oppgavens teoretiske forankring, vil jeg vise til hvordan inkludering og ansvar for utviklingsarbeid og kompetansekrav er juridisk forankret i det offentlige lovverket og nasjonale styringsdokumenter. Jeg vil også vise til tidligere forskning som omhandler inkludering og utviklingsarbeid i skolen.

1.3.1 Juridisk forankring, nasjonale styringsdokumenter og tidligere forskning

Inkluderingsbegrepet fikk en sentral plass under UNESCOs verdenskonferanse om *Special needs education* i Salamanca i 1994. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) ble vedtatt og underskrevet av 92 land, herunder også Norge, og 25 internasjonale organisasjoner. Norge forpliktet seg med dette å følge Salamancaerklæringens intensjoner om en inkluderende skole der målet er å skape en god utdanning som tar hensyn til mangfoldet. Innledningsvis i Salamancaerklæringen beskrives en inkluderende praksis i opplæringen som en reform i skolen der det legges vekt på at skolene skal bli i stand til å møte mangfoldet uavhengig av individuelle forskjeller og utfordringer. Fokuset skal være rettet mot elevenes potensielle fremfor deres begrensninger. Salamancaerklæringen har en bred tilnærming til hvem som kan ha «special educational needs». Den vektlegger at inkludering skal omfatte alle barn uavhengig av om de er *...funksjonshemmet, begavet, gatebarn, barn i arbeid, barn fra avsidesliggende strøk eller nomadisk miljø, barn fra språklige, etniske eller kulturelle minoriteter eller barn fra andre vanskeligstilte områder eller marginaliserte grupper* (UNESCO 1994 s. 6, egen oversettelse). Med dette defineres barn med *special educational needs* ikke bare som barn med ulike funksjonsnedsettelse, men innebefatter også barn som gjennom ytre påvirkning har fått et særlig undervisningsbehov (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s.14).

Gjennom læreplanen L97 og senere ved Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), kom inkluderingsbegrepet inn i skolepolitiske dokumenter. Alle elever skulle tilhøre et

inkluderende fellesskap og tilpassningene skulle favne bredt for å møte mangfoldet. Slik ble dette presentert:

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa (KUF, 1996.s. 57-58).

Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elever med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (KUF, 1996, s. 58).

Ved sammenligning av L97 og Salamancaerklæringen sine mål og virkemidler viser Strømstad (et al., 2004, s. 93-95) til at disse samsvarer med hverandre. Spørsmålet er om skolen har gitt elever med spesielle opplæringsbehov mulighet til å «... ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte»(KUF, 1996, s. 58). I følge Haug (2014, s. 30) har ikke skolen maktet det, han viser til at 80% av spesialundervisningen foregår utenfor de ordinære klasserommene.

I prinsipper for opplæringa i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2015, Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader) trekkes en likeverdig, tilpasset og inkluderende praksis frem som et grunnleggende prinsipp i en inkluderende skole. Videre vektlegges det at: «Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfelleskap der mangfaldet blir høgt respektert» (Utdanningsdirektoratet 2015, Sosial og kulturell kompetanse).

I evaluering av Kunnskapsløftet, viser Nordahl & Haustätter (2009), til at elever som mottar spesialundervisningen har svak motivasjon og arbeidsinnsats og som følge av dette heller ikke ønsket faglig utbytte. Når det gjelder Kunnskapsløftets mål om reduksjon av spesialundervisning til fordel for tilpasset undervisning så har heller ikke det blitt realisert. Evalueringen viser at omfanget av spesialundervisning har økt og at segregering av elever i grunnskolen har blitt mer omfattende. Kari Nes (2013) viser i sin artikkel «Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?», til at det er for lavt læringstrykk i norske klasserom og at sosiale ulikheter reproduseres. Hun viser også til at det er større mulighet til å lykkes hvis du er ei norsk jente fra middelklassen enn en pakistansk gutt med

innvandrerbakgrunn og foreldre med lav utdanning. Det samme påpeker hun i forhold til *drop-outs* i den videregående skolen. Det vises til en økning i antall elever som mottar spesialundervisning og at det av disse er det dobbelt så mange gutter som jenter. I tillegg er minoritetsspråklige elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status overrepresentert. Dette er de store forskjellene som *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, peker på, og som det nå settes inn tiltak for å gjøre noe med (Kunnskapsdepartementet 2017).

Haug (2014), legger vekt på at det er forhold ved den norske skolen som bør endres slik at flere elever lykkes i skolesystemet. Han fremhever at et av problemene som gjør dette vanskelig er at ikke forskningsbasert kunnskap blir anvendt og at denne heller ikke er lett tilgjengelig. Samtidig er denne kunnskapen avgjørende for at lærere skal kunne gi elevene et best mulig opplæringstilbud. Det å praktisere en inkluderende opplæring har i de senere årene, både av UNESCO, EU og Europarådet, blitt pekt på som den beste måten å løse de utfordringene forskningen viser at finnes i opplæringen. Haug (2014, s. 41) hevder at skolen står ovenfor to utfordringer for å kunne realisere målet om å bli en inkluderende skole. De må vite hva som skal til for å skape grunnlaget for inkludering, og i tillegg må de kunne bruke denne kunnskapen til å implementere dette inn i skolens praksis. Opplæringsloven (1998, §9-1) viser til forpliktelser om utviklingsarbeid som skolens ledelse er ansvarlig for. Ledelsen skal holde seg oppdatert i forhold til den daglige virksomheten, og sørge for at denne videreutvikles. I opplæringsloven (1998 §10-8) vises det til som skoleeier sitt ansvar å sørge for at det er relevant kompetanse i virksomheten og sørge for at skoleledere har mulighet til kompetanseutvikling, slik at de kan føre denne videre ut i skolen og dermed også ut i samfunnet.

Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen viser til profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, Kapittel 4). Her understrekes det at alle aktørene innenfor skolesektoren skal samarbeide om å utvikle kvaliteten i skolen. Staten står for juridisk og økonomisk rammestyring, mens skoleeiere, skoleledere og lærere arbeider med å utvikle kvaliteten. Stortingsmeldingen legger vekt på at skoleledere og lærere ved den enkelte skole bør utvikle profesjonelle fellesskap som danner grunnlaget for en god kvalitet i skolen. Meldingen viser til at de gode lærerne ikke nødvendigvis er de med mest erfaring, men at de gode lærerne evner å se den enkelte elev og å stille forventninger som støtter dem i å utvikle seg både faglig og sosialt. Videre viser den til at det er avgjørende for lærere, på lik linje med andre profesjonsutøvere, å tilhøre et godt fungerende profesjonsfellesskap for å

kontinuerlig kunne utvikle undervisningspraksisen sin. Haregraves & Fullan (2014) hevder at det å undervise som en *proff* kun er mulig hvis du har kollegaer som gir deg tillit, kompetanse og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg vektlegger de at lærere, skoleledere og skoleeiere må samarbeide.

1.4 Oppgavens oppbygging videre

I dette kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, og presentert tre forskningsspørsmål som skal belyse dette. Jeg har også vist til juridisk forankring, nasjonale styringsdokumenter og tidligere forskning i forhold til inkludering og pedagogisk utviklingsarbeid. I kapittel 2 vil jeg presentere oppgavens teoretiske forankring, der det innledes med inkludering som begrep og ulike forståelser av inkluderende praksis. Videre vil jeg vise til teori om utviklingsarbeid og prosesser som er nødvendige for oppnå ønsket resultat. Kapittel 3 vil vise til hvilke metoder som er benyttet for å finne svar på de tre forskningsspørsmålene. Her vil jeg også gjøre rede for hvilke vitenskapsteoretisk kunnskapssyn oppgaven er basert på. I kapittel 4 presenteres og drøftes funnene fra undersøkelsen. Kapittel 5 vil inneholde konklusjon og oppsummering av oppgaven.

2. Teori

I min utvelgelse av teori har jeg bestrebet meg på å finne teori som er pålitelig og som belyser temaet jeg ønsker å undersøke. Jeg deler teorien inn i to hoveddeler, inkludering og utviklingsarbeid. Først vil jeg klargjøre begrepet inkludering og inkludering som fenomen. Her vil jeg vise til flere forståelser av begrepet og sammenligne disse før jeg konkluderer med hvilken jeg legger til grunn her i min undersøkelse. Jeg vil også belyse ulike fortolkninger av hvordan inkludering kan operasjonaliseres, for så å presentere Mitchell (2014) sin formel som viser alle elementene som må være tilstede for å lykkes med å oppnå en inkluderende praksis. Videre følger teoridelen som handler om utviklingsarbeid i skolen. Først viser jeg til Fullan (2012) og hans beskrivelse av kollektiv kapasitet som styrke i utviklingsarbeidet. Teoridelen avsluttes ved at jeg viser til Persson & Persson (2012) sin beskrivelse av egen forskning som er gjort opp i mot Essunga kommune, et tilfelle som er forholdsvis likt den skolen jeg har gjort min undersøkelse ved.

Teorien skal belyse faktorer som er betydelige innenfor utviklingsarbeid i skolen der målet er å utvikle en inkluderende praksis. Et vellykket utviklingsarbeid fordrer at de involverte samarbeider. Fullan (2014) beskriver et utviklingsarbeid der målet er å oppnå en inkluderende praksis ved hjelp av kollektiv satsing.

2.1 Inkludering

Aller først vil jeg gi en beskrivelse av hva jeg gjennom oppgaven mener med begrepet, *det ordinære klasserommet*. Gjennom oppgaven vil dette bety *sammen med gruppen eleven i utgangspunktet tilhører*, uavhengig av hvor disse befinner seg, i klasserommet, ute, på biblioteket eller lignende.

Inkludering som begrep kom først inn i norsk skole gjennom L97 og er derfor et nokså nytt begrep i skolesammenheng. Her ble det gjort klart at den inkluderende skolen skal være romslig med plass til mangfoldet og at undervisningen skal tilrettelegges slik at det er et minimalt behov for segregerende tiltak (KUF, 1996, s. 57-58). Med dette har L97 gitt den inkluderende skolen et innhold og mål om at den skal gi rom for mangfoldet i sin tilpassede undervisning. Dette skal igjen føre til at færre elever blir ekskludert fra felleskapet.

Inkludering som begrep er utfordrende. Det tolkes og brukes på ulike måter. Det ses på i skolesammenheng men også i forhold til et inkluderende samfunn. Det blir brukt både ideologisk og politisk. Peder Haug (2014) hevder at inkluderingsbegrepet kan gi oss svar på hvordan barn og unge skal kunne ta del i det sosiale og faglige felleskapet på en slik måte at deres potensiale for læring realiseres, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn og forutsetninger forøvrig. Uten å relatere begrepet til spesielle sammenhenger så hevder han at det dypest sett handler om forholdet mellom individet og samfunnet (s. 3-4).

Først vil jeg vise til ulik tolkning av begrepet, sett i lys av skole, samfunn og som et demokratisk fenomen. Jeg vil belyse forholdet mellom integrering og inkludering. Videre vil jeg vise til ulike fortolkninger av inkludering og hvordan dette gjør seg gjeldende i praksis. Avslutningsvis vil jeg vise til hvilken fortolkning min oppgave er bygget på.

2.1.1 Begrepet inkludering

Befring (2014) hevder at begrepet ofte benyttes som et *ytrebegrep*, ved at innsatsen rettes mot at alle skal tilhøre fellesskapet slik at sosial ekskludering unngås. Selv hevder han at inkludering først og fremst er et *indrebegrep* som handler om hvordan individet selv kjenner seg inkludert som en aktiv deltaker i fellesskapet. Med dette konkluderer han med at inkluderingsbegrepet også er et likeverdighetsbegrep ut fra individets subjektiv opplevelse av seg selv som verdifull deltaker i fellesskapet (s. 57). Han viser også til målet og visjonen om et inkluderende samfunn, som en stor politisk utfordring. Her trekker han frem enkeltmennesker og minoritetsgrupper som eksempler på individer som ofte møter på barrierer som gjør det utfordrende å være fullverdige deltakere i fellesskapet. Han hevder at det må legges til rette for at alle skal få realistiske muligheter til å delta, ved at det på samfunnsplan må jobbes målrettet for å redusere diskriminerende- og utstøtende fordommer, og at enkeltindivider må få støtte og kompetanse slik at de blir i stand til å ta initiativ til å søke tilgang til fellesskapet (s. 58).

Haug (2014, s. 11-15) beskriver også kompleksiteten som ligger i forståelsen av begrepet og at det ikke finnes *en* universell akseptert definisjon av begrepet inkludering. Han velger å dekonstruere begrepet, og på den måten finne de ulike delene som begrepet er satt sammen av, for så å vurdere dem opp i mot ulike definisjoner og forståelsesmåter. Dette gjør han ved

å lage en fremstilling der han deler helheten i en vertikal og horisontal dimensjon, der den vertikale akse fremstiller de ulike nivåene innenfor forvaltning fra den statlige politikken og helt ned til det enkelte klasserommet. Her vises det til verdi, ideologi og politikk fra statlig hold, organisering og vilkår innenfor kommunene og til praktisk handling i den enkelte skole. Horisontalt blir begrepet konkretisert gjennom fire utfordrende områder der det enkelte individ kan møte på barrierer: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Disse er valgt ut på bakgrunn av analyser, gjort i forhold til ulike definisjoner av begrepet inkludering og i forhold til formuleringer basert på politiske intensjoner. Videre utdyper Haug (2012) hva som skal oppfylles innenfor de enkelte områdene, både på horisontal og vertikal akse og konkluderer med at når vi ser den vertikale og horisontale akse i sammenheng kan vi se i hvilken grad skolen som nasjonalt system oppfyller forventningene til inkludering. Samtidig viser han til at det er forskjell mellom ideologi og praksis, og at intensjoner om en inkluderende praksis ikke er en garanti for at disse gjennomføres i praksis. Han hevder at det både er viktig og interessant, og stiller spørsmål til i hvilken grad intensjonene om inkludering realiseres i samsvar med de horisontale og vertikale dimensjonene, i de nordiske landene. Han hevder derfor at det kreves en omfattende analyse for å finne ut av dette.

Befring (2014) viser til grad av integrering gjennom individets subjektive oppfattelsen av deltakelse, gjennom sin beskrivelse av *indrebegrepet*, og at det må legges til rette for at individet selv skal bli i stand til å søke tilgang til fellesskapet. Både Befring (2014) og Haug (2012) legger stor vekt på at et resultat av en inkluderende praksis skal være at det enkelte individ skal ha mulighet til å være fullverdig deltaker i fellesskapet, og dermed også være en deltaker i demokratiske prosesser. Haug (2012) viser til hvordan begrepet kan dekonstrueres for å finne de ulike delene som kan være med på gi en rettesnor for hvordan fagfolk kan operasjonalisere inkludering i praksis.

Når det gjelder forholdet mellom inkludering og integrering viser Haug (2014) til at disse har en nær sammenheng ved at grunnlaget for begge begrepene er at noen barn og unge ikke passet inn i den ordinære skolen. Når det gjelder integreringsbegrepet så viser Strømstad (et al., 2004) til dette som et normaliseringsbegrep, når det i sammenheng med HVPU-reformen ble brukt av skolemyndighetene for å vise til funksjonshemmedes rettigheter til å komme inn i normalskolen. Elevene ble på denne måten ført inn i et allerede eksisterende system, som ikke var tilpasset deres behov. Når det gjelder begrepet integrering og

inkludering viser Strømstad (et al., 2004) til at flertallet av forfattere hevder at integrering omhandler en gruppe barn og unge som skulle innlemmes i et uendret system, mens inkludering handler om å endre skolen, slik at den er tilpasset mangfoldet. Haustätter & Jahnukainen (2014) viser til at forholdet mellom integrering, inkludering og spesialundervisning er problematisk i et historisk perspektiv. Dette fordi målene for integrering og forståelsen av begrepet ble overført til det nye begrepet, inkludering. De utdyper at det ikke er noen motsetninger mellom begrepene, snarere at de hører sammen, men at inkludering er et generelt utdanningsprinsipp. De viser til at et opplæringsystem som har vært preget av segregert spesialundervisning, må sørge for å integrere elevene samtidig som de utvikler inkluderende opplæring og praksis. Med andre ord føre elevene inn i de ordinære klassene, tilpasse opplæringen og eventuelt i så stor grad som mulig tilby spesialundervisning innenfor det ordinære klasserommet. Haug (2014) viser til at sentrale politikere i Norden hevder at integrering og inkludering har gått for langt, når de viser til at barn har blitt *integrerings-skadde*. Dette avviser Haug når han hevder at disse elevene kun er ført inn, integrert, i sine ordinære klasser uten at det pedagogiske opplegget har vært tilpasset deres behov.

2.1.2 Inkludering i praksis

Det finnes ulike fortolkninger av hvordan inkludering bør praktiseres, med bakgrunn i hvordan begrepet forstås. På bakgrunn av dette vil en inkluderende praksis være basert på ulik organisering. Ved en moderat forståelse vil inkludering bety at elever som har ekstra behov utover den ordinære tilpasningen, i hovedsak får sin opplæring i ordinære klasser, men at spesialundervisningen som system blir opprettholdt. I den andre enden vil man i sin mest radikale forståelse praktisere inkludering ved å avskaffe spesialundervisning, slik at alle elever får hele sin undervisning i ordinære klasser, der spesialpedagoger og assistenter er med (Strømstad et al., 2004, s. 2).

Ainscow & Miles (2008, s. 17-18) har gjennom analyse av forskningsfeltet *inclusive education* identifisert fem ulike perspektiv på inkludering. De viser til at inkludering kan forstås på følgende måter:

1. Opplæring av funksjonshemmede elever og elever i kategorien *elever med spesielle behov*. Dette perspektivet viser til at inkludering handler om at det er elever med spesielle opplæringsbehov, som skal inn i det ordinære skolen.
2. Inkludering av elever som har vært ekskludert på bakgrunn av disiplinære problemer. Ofte knyttes inkludering opp i mot barn som har behov for spesialundervisning, men i dette perspektivet knyttes det opp i mot elever som kategoriseres med atferdsproblemer.
3. Inkludering som omhandler alle grupper som har vært ekskludert. Her ses det på inkludering i et bredere perspektiv. Her forstås inkludering som bekjempelse av diskriminering av ulike grupper elever som er sårbare i forhold til funksjonshemming, sosial, kulturell eller etnisk bakgrunn.
4. Inkludering er relatert til å utvikle en *felleskole* som skal være åpen for mangfoldet.
5. Utdanning for alle. Denne forståelsen er nesten utelukkende knyttet til land der utdanning verken er gratis eller obligatorisk. Den har derfor i liten grad lykkes med å nå fattige og vanskeligstilte barn.

Ainscow og Miles (2008, s. 19) beskriver i sin forskning at det er økende interesse for ideen om inkludering, men at forståelsen og perspektivene er sprikende, og bygger på en forståelse av at inkludering handler om å hjelpe elever med særskilte behov i den ordinære skolen. De hevder at det må bli større forståelse for hva som fremmer inkludering og hvem det gjelder for. Prinsipper de mener er nødvendige at innlemmes i denne forståelsen er at skolen må forandre praksis slik at den blir i stand til å ivareta mangfoldet, og dermed øke elevenes mulighet til deltakelse både faglig og sosialt. I denne sammenhengen viser de til egenskaper de mener ligger til grunn for en inkluderende praksis. Her fremhever de at inkludering omfatter alle barn og unge i skolen og at fokus må være rettet mot at elevene skal ha tilgang til det sosiale, ha mulighet for medvirkning, samt ha et faglig utbytte. Videre legges det vekt på at inkludering skal være en kontinuerlig prosess og at inkludering omfatter skolen, men også foreldre, lokalsamfunnet og storsamfunnet.

Strømstad (et al., 2004) fremhever også det faglige utbyttet. De hevder at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole og at rettigheten til en slik tilpasning skal gjelde alle elever i skolen. Det er viktig å merke seg at selv om en inkluderende undervisning skal ta utgangspunkt i den ordinære undervisningen, så betyr ikke det at alle elevene i en klasse alltid må være sammen. En inkluderende undervisning kan også være at man velger å dele

klassen, slik at noen for eksempel har undervisning på skolebiblioteket, mens andre har begrepsundervisning i klassen. Haug (2014, s. 38) viser til at det finnes mye kunnskap om hva som skal til for læring og utvikling, men at det er avgjørende at undervisningen er variert slik at den kan treffe ulike elevers preferanser. På denne måten vil undervisning kunne være en variasjon i skoledagen slik at denne ikke føles ensformig og monoton, noe som for de aller fleste er en hindring for læring.

I Kunnskapsløftet, *Prinsipper for opplæringa* (2015), legges det vekt på at alle skal kunne delta i et inkluderende sosialt og faglig fellesskap som tar hensyn til mangfoldet (Utdanningsdirektoratet 2006). Mangfoldet, den heterogene gruppen, vil bestå av alle typer elever. Elever med og uten diagnoser, elever som greier seg godt i skolen og elever som har utfordringer i skolen.

Befring (1997) har gjennom *The Enrichment Perspective*, berikelsesperspektivet, kommet med et alternativ til den tradisjonelle tekningen rundt hvordan vi imøtekommer elever som har utfordringer. Han er kritisk til diagnostisering og hvordan en videre legger opp til spesialundervisning ut i fra hva barnet ikke kan. Han ønsker gjennom berikelsesperspektivet å snu tenkemåten, slik at vi isteden ser på hva barnet kan og så bygger videre på det. Berikelsesperspektivet fokuserer med dette på at alle har en mulighet til læring og utvikling, og dermed trekkes fokuset vekk fra manglene. Slik løftes mangfoldet frem som en ressurs og man tilrettelegger ut i fra elevenes styrker, fremfor svakheter. Booth & Ainscow (2001, s. 9) viser til en samfunnsmessig forståelse av tilrettelegging for elever som har utfordringer i skolen. De viser i denne sammenhengen til begrepet *elever med særskilte behov*, som er mye brukt i norsk teori og styringsdokumenter. Dette er et individorientert begrep som de, gjennom sin fortolkning av inkludering, vil bytte ut med elever som møter *hindringer for deltakelse og læring*. På denne måten ønsker de å overføre begrepet fra en individorientert forståelse og over til en samfunnsorientert forståelse. På denne måten trekkes fokuset vekk fra manglene, slik som også Befring (1997) ønsker det. Videre viser Booth & Ainscow (2001, s. 16) til at hvis man ser bort fra manglene hos en elev så vil man lettere kunne finne utviklingsmulighetene.

For å komme nærmere operasjonalisering av inkludering eller en inkluderende praksis forholder jeg meg til Booth & Ainscow (2001, s. 8) der de beskriver at det å inneha en inkluderende praksis for å ivareta mangfoldet, forutsetter at skolen er i en kontinuerlig

utviklingsprosess. Booth & Ainscow (2001), viser til tre hovedområder i skolens hverdag, som er avhengig av hverandre for å lykkes med inkluderingsarbeidet. Arbeidet med å utvikle en inkluderende praksis må rettes mot å utvikle disse tre hovedområdene. Det må skapes en *inkluderende skolekultur*, bestående av et inkluderende fellesskap og inkluderende verdier. Dette må være tydelige felles inkluderende verdier som blir oppfattet som forpliktende for hele skolesamfunnet, herunder tilsatte, elever og deres foresatte samt skolemyndighetene. Det må utvikles *inkluderende strategier* som sikrer at skolen er stedet der alle kan finne sin plass, ved at det tilrettelegges for mangfoldet. Gjennom inkluderende strategier skal skolen sikre at inkludering kan kjennes igjen i planlegging og rutiner, ved at all tilrettelegging er gjort med utgangspunkt i elevenes behov og perspektiv. I det siste hovedområdet beskrives utviklingen av en *inkluderende praksis*. Her skal den inkluderende skolekulturen og de inkluderende strategiene vises i skolens praksis. Elevene skal oppmuntres til å delta faglig og sosialt i samspill med de andre elevene. Tilrettelegging skal preges av de tar hensyn til elevenes kunnskaper og erfaringer de har med seg fra sitt hjemmemiljø. Tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i den ordinære opplæringen. På denne måten rettes fokuset mot hva som kan forandres innenfor systemet, for å fjerne hindringer for læring i forhold til grupper eller enkeltelever. Booth & Ainscow (2001) legger stor vekt på at det ikke bare er praksis som står i fokus når det gjelder inkludering. Menneskene, deres verdioppfatning og skolekulturen de er en del av, må forandres, for å det skal bli en varig endring. For å få dette til må alle engasjere seg i skoleutviklingsprosessen.

Innledningsvis viste jeg til hvordan inkludering praktiseres og organiseres ut i fra ulike fortolkninger. I norsk sammenheng praktiseres inkludering i moderat form, ved at systemet for spesialundervisning er opprettholdt. På denne måten skal spesialundervisningen bidra til inkludering. I hvilken grad den gjør det, er avhengig av hvordan spesialundervisning og ordinær undervisning tilpasses hverandre (Strømstad et al., 2004, s. 2). For elever som trenger spesialundervisning, er lærerens holdning til inkludering avgjørende for at de skal få en sosial og faglig utvikling, hevder Haug (2014). Han understreker også at samarbeid med fagpersoner er avgjørende, samtidig som han trekker frem tolærersystemet og bruk av assistenter som en positiv effekt for elevene. Her vektlegges det at dette er personer som er faglig kompetente til å arbeide med barn som har spesielle behov og at de har samarbeidskompetanse.

Som jeg har vist til tidligere i oppgaven så hadde Kunnskapsløftet et mål om reduksjon av spesialundervisning til fordel for tilpasset undervisning. I følge GSI (2017-2018) mottar 40% av elevene som har vedtak om spesialundervisning denne i sine ordinære klasserom. Dette viser en positiv økning de siste årene. Likevel er det 60% av elevene som får sitt opplæringstilbud utenom sine ordinære klasser, enten i grupper eller som eneundervisning. Dette viser at det er et stort antall barn som ekskluderes fra sine ordinære klasser.

I min oppgave ønsker jeg å støtte meg til Salamancaerklæringen sin brede tilnærming til hvem inkludering handler om, slik jeg beskriver tidligere i oppgaven. Videre forholder jeg meg til forståelsen av begrepet, slik Strømstad (et al., 2004) beskriver det her:

Når en skal forstå hva inkludering er, er det først og fremst viktig å holde fast ved at det ikke er individer som skal inkluderes, men det er en skole og et miljø som skal bli inkluderende. Skolen skal kunne tilpasse seg alle elevene gjennom tilpasset opplæring slik at ingen av dem som naturlig hører skolen til, opplever noen form for ekskludering, faglig, sosialt eller kulturelt. (s.40).

2.1.3 Å lykkes med en inkluderende praksis

Jeg har nå en rekke ganger brukt begrepet *å lykkes*, og innledningsvis knyttes dette til forståelse av begrepet inkludering og hvordan en inkluderende praksis utvikles og arter seg. Begrepet brukes også i teori og nasjonale styringsdokumenter som jeg har vist til og viser til videre. Mitchell (2014) knytter inkludering til Salamancaerklæringens forståelse og intensjoner. Han viser til hva han anser som nødvendig for å lykkes i skolen i arbeidet med å inneha en inkluderende praksis (s. 302):

I believe that the success of inclusive education depends upon it being viewed as part of a system that extends from the classroom to the broader society. Its success depends on what goes on day-to-day, minute-by-minute in classrooms and playgrounds. It depends on skills of educators at the school level who, in turn, depend on the leadership of educational administrators at the national, state/provincial and district levels. Ultimately, it depends on the vision of legislators to pass the necessary laws and provide the appropriate resources.... the central feature of inclusive

education is the placement of learners with special educational needs in age-appropriate regular classrooms in the learner's neighbourhood school, it goes far beyond this.

Mitchell (2014) inkluderer det meste av forståelse og prinsipper for inkludering som jeg har lagt til grunn i min oppgave. Gjennom en analyse av hva som skal til for å lykkes har han laget en formel som skal uttrykke en suksessfull, inkluderende opplæring (s.302):

$$\text{Inclusive Education} = V + P + 5As + S + R + L$$

V = Vision

P = Placement

5As = Adapted curriculum, Adapted assessment, Adapted teaching, Acceptance, Access

S = Support

R = Resources

L = Leadership

Denne formelen viser at det er mange forhold som spiller inn for å lykkes i et endringsarbeid der målet er å oppnå en inkluderende praksis. Det starter med en visjon om inkludering og hva en inkluderende praksis innebærer. Videre skal skolen være åpen for mangfoldet ved tilrettelegging fysisk, faglig og sosialt ut i fra vurderinger sett i forhold til hva som kan endres i systemet og sett opp i mot den enkelte eleven. Det er en forutsetning at alle i skolesystemet, inkludert fagmiljøet, er med og støtter opp om en inkluderende praksis og at det er tilstrekkelig ressurser knyttet opp i mot arbeidet med å gjennomføre dette. Avslutningsvis må ledelse på alle plan ha kompetanse og være innstilt på å oppnå og vedlikeholde en inkluderende praksis. Med dette vil jeg nå gå over til utviklingsarbeidet der kollektiv kapasitet gjenspeiler teorien om hva som skal til for å lykkes.

2.2 Utviklingsarbeid i skolen

Opplæringsloven §9-1 og §10-8 viser til skoleeier og skoleleders plikt til å sørge for kompetanse og utviklingsarbeid i skolen. I tillegg må de forholde seg til nasjonale styringsdokumenter som legger føringer for tiltak som skal bidra til at skolen skal kunne nå sine overordnede mål.

I min oppgave vil jeg undersøke hva lærerne legger vekt på som viktige faktorer i et utviklingsarbeid, for at oppnåelse av en inkluderende praksis, skal lykkes. Opplæringsloven, nasjonale styringsdokumenter og tilslutningen til Salamancaerklæringen, krever at vi skal ha en inkluderende praksis. På dette området viser GSI målinger at vi fortsatt ikke har lykkes. Dette ses i sammenheng med at antall elever som mottar spesialundervisning øker, samt at 60% (GSI 2016-2017) av disse får sin opplæring utenom fellesskapet og elever som ikke oppnår kompetanse etter endt videregående er stabilt. I forhold til antall elever som fullfører videregående skole viser beregninger gjort ved Statistisk sentralbyrå (2017) at det er 73 % av elevene som fullfører videregående. *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* viser i sine vurderinger til at det er avgjørende at skolen får til å gi de faglig svakeste et løft, noe som igjen vil føre til mindre frafall i den videregående skolen (Kunnskapsdepartementet 2017).

Haug (2014) viser til at det er bred enighet, både internasjonalt og nasjonalt, om at en pedagogisk praksis med en hovedvekt på inkludering, vil være den beste måten å møte utfordringene som ligger i opplæringen på. En inkluderende skole for alle er målet, men samtidig stilles spørsmålet om hva som skal til for å realisere denne. Spørsmålet i seg selv er forsket lite på, men man vet at det å lykkes er avhengig av at alle aktørene og elementene i skolen må være involvert (Haug, 2014, s. 41). Ainscow & Booth (2001) poengterer at hele skolekulturen og de som arbeider innenfor den må endre holdninger. Haug (2014) legger vekt på at et slikt arbeid er avhengig av en kollektiv orientering frem mot en inkluderende praksis, og nevner i denne sammenheng, *Inkluderingshåndboka* (Booth & Ainscow), som et godt hjelpemiddel i denne prosessen. I artikkelen, *Ein likeverdige skule for fremtida?*, skriver Peder Haug (2016) at skolen fortsatt, til tross for målsettinger, tiltak og intensjoner, ikke makter å møte mangfoldet med en inkluderende praksis slik at ekskludering og marginalisering unngås. Dette fører til at så mange elever i skolen strever, både faglig og sosialt. Han viser også til at lærerne alene får mye av ansvaret for at kvaliteten på opplæringa ikke er god nok, og at den ikke bare kan sees i sammenheng med den enkelte lærers

kunnskaps- og kompetansenivå. Her viser han til at god kvalitet vil komme som resultat av den samlede kvaliteten i institusjonens fagmiljø. Dette samsvarer med andre undersøkelser på området (Persson & Persson 2012). Haug (2016) viser også til endringsarbeid og kollektiv motstand, som krever en god ledelse på alle nivåer for å lykkes. Han avslutter artikkelen med at det skal store endringer til for gjøre skolen god for alle. I denne sammenhengen nevner han utfordringer som, vilje og evne til endring og at alle må ta hensyn til hverandre. Til slutt poengterer han at den mest grunnleggende endringen ligger i at det er menneskene som må endre seg. Persson & Persson (2012) ser på resultater og utviklingsarbeid i den svenske skolen. De viser også til at det er menneskene i den enkelte skole som er nøkkelen til å lykkes i utviklingsarbeid, på samme måte kan menneskenes være de som bremser et utviklingsarbeid. De hevder at dette er grunnen til at en vellykket modell for utviklingsarbeid ikke nødvendigvis lykkes i andre skoler eller kommuner, da dette er kontekstbundet slik at omkringliggende faktorer spiller inn, derfor er menneskene i organisasjonen viktige brikker.

2.2.1 Kollektiv kapasitet som styrke i utviklingsarbeidet

Som både Haug (2014), Booth & Ainscow (2001) og Mitchell (2014) setter også Fullan (2014) den kollektive oppslutningen til utviklingsarbeidet som en forutsetning for å lykkes. Han fremhever kollektiv kapasitet som overordnet, for å utvikle et skolesystem som fungerer. Innenfor kollektivet regner han alle «skolefolk», fra de som fysisk jobber i skolen og helt opp til regjeringen. Han hevder at det er først når disse i fellesskap forbedrer seg at resultatene vil komme. Han fremhever at det i et felles engasjement vil oppstå en mye større kompetanse enn det ville vært mulig gjennom individuelt engasjement. Fullan (2014) beskriver dette med det kjente uttrykket *Å dra i sammen retning*, som også er bokens tittel. Samtidig understreker han at det ikke er det å være *samstemte* som får alle til å *dra i samme retning*, men at det derimot er lojaliteten og engasjementet til et felles utviklingsprosjekt som er overordnet. Han uttrykker at det på overordnet, nasjonalt nivå er nødvendig med en sterk og tydelig ledelse. Her, i denne undersøkelsen ser jeg videre på hva Fullan (2014) har oppsummert som karakteristisk for hele skoledistrikter i tre forskjellige land, der de har lykkes med *å dra i sammen retning*. På bakgrunn av dette har han oppsummert karakteristikk av utviklingsarbeidene i 8 punkter. Han hevder at først når hele

skolesystemet kan karakteriseres ved disse punktene så har de lyktes. Disse punktene vil jeg bruke i min drøftingsdel som omhandler utviklingsarbeidet i min undersøkelse. Jeg har valgt å bruke begreper kommune og skoleeier, som en norsk versjon av skoledistrikt.

I punkt 1, *Fokus*, viser det til at skoleeier kontinuerlig må sørge for å legge til rette for kompetanseutvikling, slik at fagkunnskap og evne til tilrettelegging økes. Dette skal føre til en bedre klasseledelse og bedre læringsresultater. Det må være et stort fokus på at en forbedret klasseromsundervisning vil føre til bedre læringsresultater. Lærernes økte kompetanse vil gjøre dem i stand til å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever motivasjon og engasjement ved at de får faglige utfordringer tilpasset sitt nivå for læring.

Punkt 2 er betegnet som *Data* og består i å bruke vurderingsresultater som grunnlag for å forbedre tilpasset undervisning. Her må lærerne gjøre vurderinger slik at de stadig ser om undervisningen som blir gitt fører til resultater i form av måloppnåelse og fastsetting av nye mål. Samtidig brukes vurderingene for å justere undervisningsmetoder, slik at elevenes ulike læringsstiler blir tatt hensyn til.

Punkt 3 omhandler *Lederskap*. Lederskap skal utvikles på alle nivåer og omfatte lærere, skoleledere og skoleeier. Basert på forskning skal aktørene i fellesskap utvikle gode opplegg som lærerne skal implementer i egen praksis. Her legges det vekt på det at skoleledelsen skal delta i samarbeidet, som lærende, og at de skal samarbeide med lærerne helt ned til vurdering og tilpasning i forhold til undervisningsbehov. Det understrekes som viktig at det er en delingskultur mellom skolene, der god praksis som har blitt utviklet på grunnlag av forskning, utveksles.

Punkt 4 handler om *Ressurser*. Her understrekes det som nødvendig at ressursene må være tilpasset slik at hovedoppgavene, undervisning og læring, kan gjennomføres uten ekstrabevilgninger. Ressursene skal holde til å utføre utviklingsarbeidet i samsvar med intensjonene.

Punkt 5 består i å *Redusere distraksjoner*. Skoleeier bør legge til rette for at lærere og skoleledelsen så langt som mulig skal kunne bruke sin tid og sine ressurser på utviklingsarbeidet. For at de skal kunne bruke sine ressurser og sin kapasitet rettet mot utviklingsarbeidet er det av stor betydning at de ikke må ta stilling til forstyrrende

elementer, som for eksempel overdreven byråkrati og motstridende beskjeder. Deres fokus skal være på elevenes læring og elevenes læringsutbytte.

Innenfor punkt 6, *Lokalsamfunn*, beskrives kontakt med foreldrene, lokalsamfunnet og hjelpeapparatet som samarbeidspartnere. Innenfor dette området ligger skole-hjemsamarbeid direkte knyttet mot enkeltelever, men også støtteapparat som for eksempel PPT, BUP, barnevern, helsevesen og politi, som skolen kan søke støtte og samarbeid med både til forebyggende arbeid og ved utfordringer.

Kommunikasjon, kommer som punkt 7. Det kollektive fokuset er avgjørende i utviklingsarbeidet. Alle involverte skal til enhver tid være oppdaterte og ha en klar og entydig kommunikasjon som går på tvers av etatene, uten å skille på nivåene. Her understrekes det hvor nødvendig det er å holde fokus på kjernebudskapet som er undervisning og læring, og tilrettelegging av dette. I tillegg skal alle holde seg oppdatert på forskningsresultater og dele god praksis. Forskningsresultater og effektiv praksis skal også kommuniseres oppover, slik at alle de involverte, også skoleeier, skal vite hva skoleutviklingen fører til.

Til sist kommer punkt 8, som er *Lagånd*. Her vises det til en følelse av identitet og tilhørighet innenfor den enkelte skole, mellom skoler og kommune. Dette preges av at kollegaer er stolte av hverandre og har fellesskapsfølelse som favner skolesystemet i hele kommunen. Det finnes en sterk lojalitet i og til systemet, og skolene har i samarbeid et sterkt fokus på å bedre og styrke sine prestasjoner. På denne måten vises det kollektive fellesskapet i alle ledd i skolesystemet.

Før jeg går over til oppsummering av utviklingsarbeidet i Essunga vil jeg trekke noen linjer fra Mitchell (2014) sin formel for å lykkes med en inkluderende praksis (jfr. 2.1.3) og over til Fullan (2014) sine karakteristikk av vellykkede utviklingsarbeider. Ikke uventet så vises formelens ulike variabler i de åtte punktene Fullan (2014) beskriver. Jeg skal nå videre over til Persson & Persson (2012), sin oppsummering. Denne viser i stor grad de samme karakteristikkene, men har også med kunnskapsteorien til Fleck (1997), *tankekollektivet* og *tankestilsendring*, som de fremhever som meget viktig i utviklingsarbeidet.

2.2.2 Oppsummering av utviklingsarbeidet i Essunga

Essunga kommune i Sverige startet opp et utviklingsarbeid, noen år tidligere enn den skolen jeg har valg å gjøre min undersøkelse ved. Jeg velger å oppsummere forskning basert på deres erfaring, da jeg ser dette relevant å bruke som referanse og funn, som er sammenlignbare for min analyse. Jeg har valgt å forholde meg til Persson & Persson (2012) sin beskrivelse av eget forskningsarbeid, der de viser til teori og empiri i forhold til måloppnåelse og inkludering generelt, i tillegg til at de har forsket på Essunga kommune sitt utviklingsarbeid spesielt.

Utgangspunktet for utviklingsarbeidet i Essunga kommune var å øke måloppnåelsen ved hjelp av inkluderende arbeidsmåter. For å forklare og forstå konsekvensene av utviklingsarbeidet i Essunga kommune understreker Persson & Persson (2012) at det var en forutsetning å samle og analysere data fra nasjonale prøver og annen dokumentasjon på faglig og sosial fremgang og se dette i lys av de ulike aktørene sine opplevelser, herunder skoleeier, lærere, elever og foresatte. Likevel, som jeg har vist til tidligere under pkt. 2.2 Utviklingsarbeid i skolen, så legger også Persson & Persson (2012) stor vekt på at menneskene i en organisasjon er nøkkelen til utviklingsarbeidets resultat. På bakgrunn av sin forskning, der funn viser til en høy måloppnåelse, konkluderer de likevel med at det mest interessante i Essunga sitt utviklingsarbeid er den kollektive, positive innstillingen til skolen. De velger derfor å vise til noen tankemessige utviklingslinjer som har hatt en stor betydning for utviklingsprosessen i Essunga. De beskriver en hovedlinje der flere utviklingslinjer har oppstått og hvor disse etter hvert har gått parallelt, og også krysset hverandre. I disse møtene, der de krysses, beskriver de som *knutepunkter*. I disse punktene møtes aktørene med sine meninger og erfaringer, og det oppstår nye *tankelinjer*. Det er snakk om en *tankestilsendring*. Her viser de til Ludwik Fleck (1997).

Fleck (1997) har en kunnskapsteori som bygger på tankekollektivenes og samfunnets innflytelse på kunnskapsprosessen. Dette kan forklares ved at hvert tankekollektiv er bærere av en egen tankestil. Innenfor denne tankestilen dannes og utvikles begreper og en enighet om forståelsen av dem. Tankekollektivene danner nye strukturer, men er også bærere av gamle strukturer, tradisjoner og allmenne forståelser, som er mer eller mindre faste (Fleck 1997, s. 23). Dette fører til at noen tankestilsendringer kan være enklere å gjøre enn andre,

som sitter mer forankret i tradisjoner og kulturer (Fleck 1998, s.49 og 57). Han definerer et tankekollektiv som:

...et gemenskap av människor, som utbyter idéer och tankar som står i tankemässig växelverkan med varandra, så har vi därmed definierat bäraren av ett tankeområdes historiska utveckling, av en viss mängd vetande och en viss kultur, alltså av en särskild tankestil (Fleck, 1998, s.48)

Fleck (1997, s. 53) beskriver også at et menneske kan tilhøre flere tankekollektiv ut i fra ulike grupperinger det tar del i. Dette kan være som medlem av et småskoleteam, som er et tankekollektiv eller et spesialpedagogisk team som vil utgjøre et annet tankekollektiv. Innenfor enhver institusjon vil det alltid være en kjerne av tradisjoner og meninger som *sitter i veggene*. Disse vil en som er ny i tankekollektivet måtte forholde seg til, samtidig som at det vil være mulighet for å påvirke og dermed være med å danne nye- og endre tankestiler. Her beskriver han at et tankekollektiv består av to eller flere personer. Når to personer utveksler og diskuterer erfaringer dannes et tankekollektiv. Hvis en tredje person innlemmes i dette, så vil hans bidrag forandre tankekollektivet (s.52). Videre beskrives det at når det dannes nye tankestiler så vil det innenfor tankekollektivet dannes en esoterisk, indre krets og en større eksoterisk, ytre krets av tankekollektivets medlemmer. Han viser til at det kan være flere antall kretser og disse kan overlape hverandre. Som enkeltindivid trenger man ikke tilhøre noen esoterisk krets, men isteden tilhøre flere av de eksoteriske kretsene. Det er i den esoteriske kretsen at den egentlige tankestilen dannes. Her foregår diskusjonene og meningsutvekslingene, noe som fører til at de som tilhører de eksoteriske kretsene må ha tiltro til de som deltar i de esoteriske (s. 105). Fleck (1997) beskriver at det er denne oppbyggingen av tankekollektivet som gir den en viss treghet, men at tankekollektivets grad av demokrati vil gi de eksoteriske en større mulighet til å påvirke medlemmene i de esoteriske kretsene. I slike tankekollektiver vil det alltid være ulik maktbalanse. *Gamle tradisjoner* kan være godt festet innenfor tankekollektivet, og de kan være vanskelig å rikke ved. Hvis personene innenfor tankekollektivet ikke har kompetanse, for eksempel ikke har kjennskap til ny forskning, så vil det kunne føre til at dette tankekollektivet ikke er endringsvillig, da de mangler den nødvendig forståelsen som gjør dem i stand til å se mulighetene.

Med Fleck (1998) sin teori om tankekollektivet og dens oppbygging, som et utgangspunkt, fremstiller Persson & Persson (2012, s. 87) den endrede tankestilen i Essunga som det mest interessante, til tross for at de har oppnådd stor fremgang i forhold til faglig måloppnåelse. De fremhever den positive innstillingen til skolen og til utviklingsarbeidet gjennom en endret tankestil som det aller viktigste for å oppnå de gode resultatene.

Den endrede tankestilen viste en klar retning hos personalet i skolen, mot en inkluderende tankegang, der de forlot troen på nivågrupperinger og spesialundervisningsgrupper som en del av undervisningssystemet. Elevene fra disse grupperingene ble tilbakeført til sine ordinære klasser, slik intensjonen utviklingsarbeidet var: «... att med inkluderande arbetsformer ge alla elever en möjlighet att lyckas i sina ordinarie klasser» (Persson & Persson s. 87).

Da utviklingsarbeidet tok til i Essunga kommune var det som følge av en helhetlig satsning fra skoleeier, skoleledere, lærere og spesialpedagoger. Det ble tilrettelagt for en klar og kompetent ledelse, fra skoleeier og skoleledere. Dette oppsummeres også som avgjørende for det vellykkede arbeidet, sett fra lærernes side, at de hadde stor tiltro til skoleeier og at de opplevde en ledelse som *dro i samme retning*. Persson & Persson viser til at det fra ledelsens side ble lagt stor vekt på den kollektive kompetansen, der lærerne ble fremhevet som nøkkelpersoner for å nå målene i utviklingsarbeidet (Persson & Persson, 2012, s. 95 - 96). Alle i skolesystemet leste teori og forskningslitteratur som de la til grunn i utvikling av nye, egne undervisningsopplegg og praksis. Lærere som ble intervjuet i undersøkelsen viste til at dette var ny praksis, og at tidligere praksis var basert på synsing fremfor forskning (Persson & Persson, 2012, s. 91).

Ved oppstart av utviklingsarbeidet i Essunga kommune i 2007, var så mye som 25% av elevene plassert i spesialgrupper innenfor skolen eller fikk sitt undervisningstilbud i andre opplæringsenheter. Utenfor skolen var flere små opplæringsenheter med få elever i hver enhet, sortert etter ulike diagnoser og behov. Med denne organiseringen var så mye som hver fjerde elev *utenom* det ordinære klasserommet (Persson & Persson, 2012, s. 87). Det nye utviklingsarbeidet innebar at disse elevene ble tilbakeført til sine ordinære klasser og den spesialpedagogiske ressursen fulgte med inn i de ordinære klassene. Dette var en stor omorganisering for foreldre, lærere og elevene. Foreldre, som året før hadde fått beskjed om at det beste for deres barn var å få sin undervisning i en spesialgruppe eller spesialscole,

skulle nå forholde seg til den motsatte beskjeden. Nå er det best for ditt barn å være i sin ordinære klasse. Lærerne som hadde vært fornøyd med at elever som hadde ekstra utfordringer fikk sin undervisning utenfor den ordinære klassen, skulle nå få disse elevene tilbake. For å gjøre foreldrene trygge valgte de å intensivere samarbeidet med dem, i form av hyppige foreldremøter der de fikk informasjon om utviklingsarbeidet. Videre valgte rektor og spesialpedagogen ut, seks prioriterte områder, på bakgrunn av egen kompetanse og pedagogisk litteratur, som ble sammenfattet i små hefter og presentert for lærerne. Heftene inneholdt tilnærminger til utviklingsarbeidet, visjon, mål og styringsdokumenter og kunnskap. Disse heftene ble videre grunnlaget for litteratordiskusjoner i personalet. Spesialpedagogen hadde som oppgave å støtte lærerne i utvikling av tilpassede undervisningsopplegg, sørge for at det var tilstrekkelig ressurser inne i de ulike klassene, og sist men ikke minst sikre at elevene fikk undervisningen nøye tilpasset deres nivå, slik at de kunne lykkes (Persson & Persson, 2012, s. 146). En av de praktiske konsekvenser i utviklingsarbeidet videre ble derfor at den enkelte klasse skulle ha to pedagoger for å kunne ivareta mangfoldet. Noe motstand var å spore i forhold til at enkelte lærere ønsket å beholde den tradisjonelle undervisningspraksisen der de kunne være enerådende i egen klasse. Ledelsen var i denne sammenheng klare på at dette var organisering som skulle vedvare. Lærerne opplevde også raskt at denne organiseringen ga positive resultater. Persson & Persson (2012, s. 97-101) viser her til at ledelsen var god til å drive prosjektet fremover og viste til hvordan de arbeidet for å lykkes med å skape en kollektiv oppslutning rundt utviklingsarbeidet. Som et resultat av utviklingsarbeidet, økte det faglige nivået i Essunga kommune, og resultatene viste seg også ved at frafallet i den videregående skolen ble betydelig mindre.

3. Metode og vitenskapsteori

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming ved bruk av intervju som metode for innsamling av data. For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk fortolkning. Jeg vil i den videre gjennomgangen begrunne disse valgene og redegjøre for de vitenskapsteoretiske premissene denne undersøkelsen bygger på.

Forskningens formål er at den skal bidra til å skape en bedre forståelse av hvordan lærere gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle en felles inkluderende praksis, der holdninger og kollektiv forståelse er nødvendig for å lykkes.

Det empiriske materialet blir drøftet opp i mot teorien jeg har valgt som referanse. Disse funnene vil da kunne være et bidrag til andre som skal starte, eller er i et pedagogisk utviklingsarbeid der målet er å oppnå en inkluderende praksis.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Ved valg av en kvalitativ tilnærming er forskeren i liten grad opptatt av årsakssammenhenger. Forskeren er opptatt av å komme dypere inn på menneskenes oppfatning av verden for å finne ut hva som betyr noe for oss i samspill med andre og miljøet vi er i (Johannessen et al., 2016, s. 95). Postholm (2010, s. 17) hevder at kvalitativ forskning innebærer å forstå menneskenes perspektiv, gjennom å observere dem i deres hverdagsliv. Slik kommer man nært inn på menneskene og mulighet til å se hvordan de handler i sine naturlige omgivelser. Mitt formål med undersøkelsen er å beskrive og skape en bedre forståelse av hvordan lærere gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle en felles inkluderende praksis, der holdninger og kollektiv forståelse er nødvendig for å lykkes. For å finne ut av dette må jeg nært inn på den enkelte og forstå deres opplevelse av prosessen og få frem deres perspektiv. Jeg ønsker å finne ut hvordan deres holdninger til inkludering kommer frem gjennom deres livsverden, slik de ser det gjennom egen praksis. På samme måte ønsker jeg deres fortelling om hvordan utviklingsarbeidet har påvirket dem og hva de har opplevd underveis som viktig med tanke på å lykkes.

Utgangspunktet for samfunnsvitenskapen og kvalitative metoder er studier av den virkeligheten mennesker opplever, slik de tolker den. Mennesker tolker virkeligheten forskjellig ut i fra egne meninger og oppfatninger av seg selv og av andre. Johansen (et al., 2016) viser til at samfunnsforskeren ikke bare er en tilskuer til det han studerer, men også en deltaker i samfunnet. Dette er forhold som forskeren må være bevisst. Jeg vil utdype dette mer i neste avsnitt om vitenskapsteori.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorier forsøker å besvare hva vitenskap er, ved at de betrakter vitenskapelig aktivitet, - kunnskap og -forutsetninger utenfra. Ved å *stille seg utenfor* vil forskeren kunne oppdage sider ved et fenomen som ikke den sosiale aktøren kanskje kan se fra egen posisjon (Gilje & Grimen, 1993, s. 11). Gjennom presentasjon av de vitenskapsteoretiske perspektivene i dette kapitlet, ønsker jeg å belyse hvilke kriterier og premisser som er grunnlaget for den kunnskap som produseres innenfor samfunnsvitenskap og kvalitative metoder.

Ved samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode vil forskeren bestrebe seg på å oppheve subjekt- og objektrelasjonen, i motsetning til naturvitenskapelig forskning. Forskeren vil bestrebe seg på å forstå personens fremstilling av sin virkelighet, gjennom å sette seg inn i den konteksten personen var i når virkeligheten ble tolket. På denne måten, gjennom interaksjon og kommunikasjon søker forskeren å forstå informantens livsverden (Kvarv 2014, s. 137 og Postholm 2010, s. 34). Innenfor denne sosiale interaksjon dannes det et mangfold av meninger basert på at hver enkelt tolker verden ut fra sin erfaringsbakgrunn. Dette viser at den kvalitativ forskningen, og dermed også min undersøkelse, legger til grunn at virkeligheten skapes gjennom sosiale konstruksjoner.

Samfunnsvitenskapelig forskning, gjennom en kvalitativ metode, har til hensikt å fange opp disse tolkningene av virkeligheten, systematisere dem og prøve dem opp i mot teori, og med dette skape nye kunnskaper (Johansen et al., 2016, s. 31 og Postholm 2010, s. 34). Dette vil jeg utdype innenfor *fenomenologien* og *hermeneutikken*, som også min undersøkelse bygger på. Fenomenologien legger vekt på å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikken er opptatt av å fortolke meningsfulle fenomener (Kvale & Brinkmann 2010, s.33).

3.2.1 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning vil en fenomenologisk tilnærming ha til hensikt å avdekke hvordan mennesker forstår, opplever eller erfarer et fenomen (Kvale & Brinkmann 2009). Et fenomen vil kunne oppleves ulikt ut i fra den enkeltes bakgrunn, interesse og forståelse. Forskeren vil gjennom å utforske menneskers ulike oppfatninger forsøke å få en innsikt og forståelse av deres livsverden, gjennom å bestrebe seg på å forstå deres ytringer ut i fra deres synspunkt og virkelighet. Fenomenologien bygger på antagelsen om at vi gjennom å forstå mennesket også forstår verden, fordi den virkelige verden er den mennesket oppfatter (Johannessen et al., 2016, s.78-79) .

Dette vil også ligge til grunn når jeg skal beskrive mine informanters opplevelser og erfaringer de har gjort seg gjennom flere år med pedagogisk utviklingsarbeid der de har lykket med å etablere en inkluderende praksis. I denne prosessen vil jeg ha fokus på åpenhet ovenfor intervjupersonenes opplevelser og være presis når jeg beskriver dem. Jeg vil etterstrebe å sette min egen forforståelse til side slik at beskrivelsene så langt det er mulig speiler intervjupersonens ytring (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 70).

3.2.2 Hermeneutikk

Som sosiale aktører foretar vi oss stadig fortolkninger av meningsfulle fenomener, for å forstå og samhandle med andre mennesker. Hvis aktørene har ulike sosiale og kulturelle forutsetninger kan fortolkningene bli utfordrende. I tillegg vil meningen, til tross for at referansebakgrunnen hos aktørene er forholdsvis lik, oppleves forskjellig ut i fra senderens hensikt og mottakerens fortolkning, fordi forutsetningene er forskjellige. Innenfor det hermeneutiske perspektivet er grunntanken at vår forståelse alltid bygges på visse forutsetninger. Den tyske filosofen, Hans-Georg Gadamer (1900- 2002), står for det mest kjente begrepet som forklarer disse forutsetningene. Han beskriver den som *forforståelse* eller *fordommer*. Denne forforståelsen er en forutsetning for å fortolke og finne meningen i et fenomen (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Alle mennesker fortolker verden ut i fra sin egen forforståelse og danner seg sin egen virkelighet av fenomener. Dette innebærer at samfunnsforskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av de sosiale aktørene. Denne doble fortolkningen kalles *dobbel hermeneutikk*, og er en nødvendighet i tolkningen,

for å trekke slutninger som vil gi et detaljert bilde av hvordan et samfunn fungerer, utover de sosiale aktørenes oppfattelse (Gilje & Grimen s.146). Gilje & Grimen viser i denne sammenheng til at forskeren må være varsom og finne en balanse mellom de sosiale aktørenes *erfaringsnære* fremstilling og de samfunnsvitenskapelige teoriens *erfaringsfjerne* fremstilling, når det gjelder begreper og beskrivelser (s. 147).

Det grunnleggende innenfor hermeneutikken, er at meningsfulle fenomener kun er forståelige i den konteksten de tilhører (Gilje & Grimen, 1993, s.152). I en fortolkningsprosess, fra en informant sin beskrivelse av et fenomen, kan ikke en uttalelse tolkes uten å vi ser på helheten. På denne måten vil fortolkningen veksle mellom deler og helheten. Denne fortolkningsprosessen beskrives som *den hermeneutiske sirkel*, der begrunnelse av fortolkninger sett i lys av helheten og delene, vil foregå i en sirkel inntil forskeren anser prosessen som endelig. Underveis i undersøkelsen har jeg vekslet mellom å fokusere på teori og empiri. Teorien har ført til ny forståelse av empirien, samtidig har jeg, gjennom å studere empirien også fått en bedre forståelse av teorien. I analysen av tekstene kom også den hermeneutiske sirkelen til uttrykk ved at jeg vekslet mellom de enkelte utsagnene i intervjuet og opp i mot helheten.

3.3 Kvalitativt intervju

Gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre ved å dele og utveksle erfaringer. På denne måten får de et innblikk i hverandres livsverden. På samme måte vil forskeren kunne stille intervjupersonen spørsmål der svarene vil gi et unikt innblikk i personens livsverden. Hensikten er å forstå verden ut i fra intervjupersonens perspektiv, vise betydningen av folks erfaringer og forstå å beskrive deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer. (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21). Menneskers oppfatninger og opplevelser baseres på deres virkelighet og er unik. Ved en intervjusituasjon vil samtalen være en utveksling av ulike synspunkter, mellom intervjuer og intervjupersonen, rundt et gitt tema. Basert på denne interaksjonen vil det foregå en kunnskapsproduksjon som er konstruert ut fra de ulike synspunktene som deltakerne har bidratt med (Kvale & Brinkmann 2010, s. 22).

Kvale & Brinkmann (2010) beskriver intervjuforskning som et håndverk som ved en god gjennomføring kan beskrives som en kunstform. Det er få standardregler for hvordan et kvalitativt intervju skal gjennomføres. Derfor beskrives et kvalitativt intervju ofte som

ustrukturert. Dette fører til at mange beslutninger må tas av forskeren underveis, for å føre samtalen i den retningen som er ønskelig, basert på forhåndskunnskaper om temaet og problemstillingen som ønskes besvart (s.35).

Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, en til en. På forhånd hadde jeg utarbeidet en overordnet intervjuguide med en liste over generelle spørsmål og temaer knyttet opp i mot forskningsspørsmålene. Temaene og rekkefølgen på spørsmålene var ikke forhåndsbestemt. På denne måten kunne intervjuene bære preg av en samtale med mulighet for å trekke inn temaer og spørsmål der det måtte passe inn eller når jeg hadde behov for mer utdypende informasjon. Intervjuguiden var til hjelp underveis for å sikre at vi hadde vært innom de aktuelle temaene og spørsmålene, uavhengig av om de var stilt. Underveis i intervjuene hadde jeg fokus på at det var intervjupersonens opplevelser som skulle frem, der formålet var å få frem en fyldig og omfattende informasjon om deres erfaring og opplevelse av det pedagogiske utviklingsarbeidet generelt, og inkludering med en inkluderende praksis spesielt.

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Postholm (2010, s.40 – 41) viser til at den kvalitative forskerens rolle kan sammenlignes med en kriminalforfatters rolle. Dette kan beskrives ved at det er mange brikker som de begge søker å finne og plassere på riktig plass, for å finne en helhet. Samtidig beskrives det også utfordringer i forhold til at forskeren må være åpen for at nye temaer blir belyst underveis og kan føre til endringer som ikke kunne forutses. Forskeren beskrives som det viktigste instrumentet fra utforming av problemstilling, innsamling av data som kan gi svar på problemstillingen, sensitivitet overfor funnene, som til slutt skal ende i en detaljert tekst i en fortellende form. Med disse utfordrende og spennende kravene måtte jeg som forsker gjøre et utvalg i forhold til hvilke informanter min problemstilling skulle besvares ut fra.

3.4.1 Utvalg av lærerinformanter

I en kvalitativ intervjuundersøkelse må forskeren velge antall intervjupersoner ut i fra undersøkelsens formål. Tid og ressurser vil også spille inn i en slik vurdering (Kvale & Brinkmann 2010, s. 129). Utvalgsstørrelsen må være stor nok til at problemstillingen blir godt nok belyst. Det er i teorien ingen øvre eller nedre grense, forskeren må selv finne ut når det ikke er sannsynlig at flere intervjuer vil bringe inn ny informasjon. Dette beskrives som et metningspunkt (Johannessen et al., 2016, s. 114, Postholm 2010, s. 57). Når en kvalitativ metode brukes så ønsker forskeren å komme nær inn på personene i den målgruppen som er valgt, på bakgrunn av problemstilling. Johannessen (et al., 2016, s.113) viser til at det er viktig å finne det datamaterialet som kan gi nok informasjon til å besvare problemstillingen, derfor er tilfeldig trekking uegnet.

Jeg overlot til rektor å velge ut informanter ut i fra kriterier som jeg ga på forhånd. Jeg ønsket å intervju kontaktlærere som representerte ulike trinn og som hadde jobbet ved skolen over flere år. Dette for å sikre at de hadde tilstrekkelig erfaring og kompetanse fra utviklingsarbeidet og dermed kunne gi meg god informasjon til besvarelse av mine forskningsspørsmål. Jeg hadde på forhånd tenkt på konsekvensene av at rektor fikk velge ut informanter. På den ene siden så kunne han velge informanter som snakket til fordel for utviklingsarbeidet, men han kunne også gi meg de informantene som ga det mest riktige bildet. Hvis jeg selv skulle valgt ut så ville det bli helt tilfeldig. Jeg hadde på forhånd hatt en god dialog med rektor som stilte seg positiv til undersøkelsen og ga meg fyldig informasjon om utviklingsarbeidet de har foretatt, både muntlig og skriftlig. Dette ga meg en trygghet til å la han velge ut informantene ut fra de kriteriene jeg ga.

Formålet med disse intervjuene var å undersøke lærernes oppfatninger i forhold til det pedagogiske utviklingsarbeidet ved *denne* skolen, for så å drøfte funnene opp i mot aktuell teori. I utgangspunktet var det 5 lærere som stilte til intervju. På grunn av fravær, fikk jeg kun mulighet til å intervju 4 lærere de dagene jeg var ved den aktuelle skolen. Jeg gjennomførte disse og erfarte at informantene var samstemte i sine beskrivelser. Min oppfatning etter gjennomføringen av intervjuene, var at temaene jeg tok opp ble godt belyst og at funnene var tilstrekkelig til å gi meg svar på mine forskningsspørsmålene. Jeg hadde også en mulighet til å få utfyllende detaljer, via telefon, hvis jeg i etterkant fant noe uklart eller at det var behov for stille ytterligere spørsmål.

3.4.2 Prøveintervju

I det kvalitative forskningsintervjuet produseres kunnskap sosialt, gjennom interaksjon mellom informanten og forskeren. Intervjuet kan ikke gjennomføres mekanisk ved hjelp av standardiserte punkter, men er avhengig av intervjuerens personlige ferdigheter ved spørsmålsstilling og vurderinger i forhold til kommunikasjonen (Johannessen et al., 2016, s.99). Denne ferdigheten er det nødvendig å trene på, i tillegg til at prøveintervjuer gir forskeren mulighet til å justere intervjuguiden, med tanke på hvordan spørsmålene, gir informanten mulighet til å komme med utdypende svar som belyser de aktuelle temaene.

Av praktiske grunner gjennomførte jeg prøveintervjuer ved en annen skole enn den der undersøkelsen skulle finne sted. Jeg gjennomførte tre prøveintervjuer av lærere. Ved oppstart av intervjuene hadde jeg en innledning der formålet med intervjuet ble presentert, sammen med et innledende spørsmål. Dette opplevde jeg som en god start som fikk intervjuet i gang og som skapte premissene for en naturlig samtale videre, slik at jeg kunne konsentrere meg om å komme inn på temaene jeg ønsket å få belyst. Spørsmålene var åpne, og prøveintervjuene ga meg en mulighet til å justere noen av dem slik at de rettet seg mer direkte mot temaet. Utfordringen underveis var å fokusere på svarene informanten ga, holde samtalen i gang og samtidig fokusere på fremdriften ved å styre samtalen i de retningene forskningstemaene krevde. I tillegg til å forsøke å styre samtalen er det nødvendig at jeg som forsker også kan *frisette* intervjusituasjonen, slik at informanten får mulighet til å komme dypere inn på det som opptar han eller henne mest (Postholm 2010, s. 79). Ved å lytte til prøveintervjuene i etterkant, merket jeg meg at jeg med fordel kunne gitt informanten, og meg selv, mer «rom» underveis i samtalen og ved spørsmål- og svarsituasjoner. Jeg erfarte også, gjennom prøveintervjuene, at det falt seg mer naturlig å be informanten om å utdype mer, eller forklare ytterligere beskrivelser som ble gitt.

3.4.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Intervjusamtalene ble gjennomført på et grupperom på den aktuelle skolen, hvor vi kunne sitte uforstyrret. Rommet var utstyrt med et rundt bord, noe som gjorde at informanten selv kunne velge sin egen plassering i forhold til meg. Jeg valgte å foreta en innledende samtale med informanten der jeg fortalte kort om meg selv og min bakgrunn, før jeg satte på lydopptakeren. Ved bruk av lydopptaker kunne jeg vie all oppmerksomhet til informanten og intervjuets gang.

Ved oppstart av intervjuene la jeg frem formålet med undersøkelsen, og gjentok prosedyrene med sletting av lydfiler og anonymitet, noe som informantene også hadde fått lese i informasjonsskrivet jeg hadde sendt til skolen på forhånd. Jeg la vekt på at oppstarten av intervjuet skulle ha en uformell atmosfære, slik at informanten kunne slappe av og føle seg trygg i situasjonen. Kvale & Brinkmann (2010, s. 141) omtaler de første par minuttene av en intervjusamtale som avgjørende i forhold til at informantene skal få mulighet til å danne seg en oppfatning av intervjueren, slik at det oppstår en trygg atmosfære der informantene føler at de fritt kan legge frem sine meninger og erfaringer til en ukjent. Intervjuet ble innledet med et spørsmål som ledet samtalen mot hovedtemaet, inkludering. Informanten fikk med dette mulighet til å legge frem sin forståelse av begrepet og jeg kunne stille mine spørsmål og utdypende spørsmål underveis. Underveis i samtalen kom informantene inn på uforutsette temaer, som jeg som forsker ikke på forhånd hadde tenkt på. Noen av disse temaene kom også de andre informantene inn på når jeg intervjuet dem. Dette var verdifull informasjon som jeg tok med meg videre inn i analysearbeidet. Underveis i intervjuet la jeg vekt på min intervjurolle ved at jeg forsøkte å være en god samtalepartner ved å lytte oppmerksomt, nikke, smile, respektere og anerkjenne informanten underveis. På denne måten fikk jeg inntrykk av at informantene slappet av og opplevde situasjonen som bekvem. Hvert intervju hadde en varighet på mellom 40 – 50 minutter.

Jeg skrev en kort logg etter hvert intervju, der jeg noterte varigheten av intervjuet og min egen opplevelse av intervjusituasjonen. Her noterte jeg også ned observasjoner og uttalelser som jeg ville se nærmere på i analyseprosessen. Kvale & Brinkmann (2010, s. 143), beskriver at et lydopptak og den transkriberte teksten ikke får med seg hele konteksten, derfor er slike notater nødvendige når forskeren i etterkant skal til med analysearbeidet. Jeg gjorde også en

avtale med hver enkelt informant om at jeg kunne kontakte dem per telefon hvis jeg skulle få behov for å stille ytterlige spørsmål eller avklaringer i forhold til uttalelser i intervjuet.

Transkribering av lydopptakene ble foretatt i etterkant av de fire intervjuene. Denne omformingen fra tale til skrift gjøres for at intervjusamtalen skal bli tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann 2010, s. 186). Før transkriberingen måtte jeg ta stilling til om jeg skulle transkribere all tale eller deler av intervjuene og om jeg skulle ta hensyn til pauser eller for eksempel nøling og usikkerhet. I min undersøkelse var ikke dette hensiktsmessig da slike detaljer ikke faller inn under mine forskningsspørsmål og dermed heller ikke i analysen av den transkriberte teksten. Av hensyn til anonymitet så har jeg gjort dialekt om til bokmål. Ut over det har jeg transkribert alle intervjuene i sin helhet. Avslutningsvis brukte jeg fargekoder for å lage en struktur basert på de ulike forskningsspørsmålene.

3.4.4 Analyseprosessen

Gjennom tre forskningsspørsmål ønsker jeg å finne ut hva som kjennetegner lærernes holdninger og kompetanse til å utøve en inkluderende praksis. I tillegg ønsker jeg å få kjennskap til deres erfaringer knyttet til hvilke betingelsene de anser som viktige for å lykkes i et slikt utviklingsarbeid. Formålet med undersøkelsen er at den skal bidra til å skape en bedre forståelse av hvordan lærere gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle en felles inkluderende praksis, der holdninger og kollektiv forståelse er nødvendig for å lykkes.

Lærerne har gjennom utviklingsprosessen de har vært i og er i, som enkeltindivider og som et samlet kollegia gjort seg erfaringer knyttet til fenomenet, inkluderende praksis. Jeg vil beskrive deres opplevelser ut i de fremstillingene hver enkelt lærer har gitt meg. Videre skal jeg fortolke deres opplevelse og erfaringer opp i mot teorien jeg har valgt som referanse. Postholm (2010, s. 36) beskriver disse antagelsene som subjektive, individuelle teorier som forskeren har dannet seg gjennom studier av teorier og/eller erfaringer underveis i forskningsarbeidet. Gjennom å ha fokus på deltakernes perspektiv vil jeg kunne avgjøre om mine antagelser stemmer eller ikke, samtidig som jeg vil kunne avdekke nye forhold som jeg ikke kunne forutse. Det vil på denne måten foregå en interaksjon der jeg som forsker utvikler min forståelse av temaet jeg har basert undersøkelsen min på, opp i mot deltakerens meningsuttalelser. Her viser Postholm (2010, s. 36) til interaksjonen mellom induktiv, situasjonelle betingelser, og en deduktiv, mine forskningsspørsmål, basert på mine individuelle teorier. Det er i denne interaksjonen som foregår mellom antagelser og data at

jeg som forsker kan utvikle en forståelse av forskningsfeltet og mine informaners meningsuttalelser.

Gjennom transkriberingen startet analyseprosessen. Dette ga meg en oversikt over informantenes erfaringer der jeg selv knyttet disse opp mot mine individuelle teorier. Det empiriske materialet ble videre kategorisert og plassert i forhold til de tre forskningsspørsmålene. Her valgte jeg å benytte de ulike sitatene i sin helhet, fremfor å dele dem opp. Dette for å ikke miste meningsbærende elementer. Målet med analysen er å skape oversikt, struktur og orden i intervjuetekstene. I drøftingsarbeidet tolket jeg de ulike sitatene, for så å gå tilbake til helheten av intervjuet, danne ny forståelse for så å gå tilbake til sitatene igjen, i tråd med den hermeneutiske sirkelen.

3.4.5 Reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet

I følge Postholm (2010, s. 169) er de vanlige kravene til reliabilitet og validitet en utfordring i kvalitativ forskning. Dette fordi et møte mellom forskeren og informanten alltid vil være en unik situasjon, preget av relasjoner, oppfatninger, omgivelser og tid som i en interaksjon har ført til ny kunnskap. Begrepet reliabilitet viser vanligvis til i hvilken grad en undersøkelse er pålitelig. Pålitelighet i denne sammenhengen betinger at en undersøkelse kan gjøres på nytt, og føre til de samme funnene. Postholm (2010) viser til at dette ikke er forenelig med logikken innenfor metoden kvalitativ intervjuing, der variasjon i intervjuerens sensitivitet ses på som en fordel. Med dette som bakgrunn vil ikke et nytt møte kunne gjentas og føre til et likt resultat og er derfor ikke pålitelig etter de vanlige kriteriene for reliabilitet (s. 169). Johannessen (et al., s. 232) viser til at forskeren kan tilføre undersøkelsen pålitelighet gjennom å gi leseren en detaljert beskrivelse av konteksten undersøkelsen baseres på, samtidig som det gis en detaljert oversikt over fremgangsmåten som er benyttet under hele forskningsprosessen.

I følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 251) dreier validitet seg om hvorvidt en valgt metode egner seg til å undersøke det den har til hensikt å undersøke. I tillegg dreier det seg om i hvor stor grad funnene som er fremkommet reflekterer det forskeren ønsker å belyse og at de representerer virkeligheten. Johannessen (et al., 2016, s. 233) skiller mellom intern validitet, som troverdighet, og ekstern validitet som overførbarhet. Troverdighet i en kvalitativ

undersøkelse avhenger av i hvilken grad forskeren fremgangsmåter og funn på en eksakt måte reflekterer studiens formål og representerer virkeligheten. Overførbarhet viser til hvorvidt resultater fra en undersøkelse kan overføres til lignende fenomener. I hvilken grad en undersøkelse er overførbar vil komme an på om forskeren gjennom bearbeidelse og analyse av data kan presentere kunnskap som er relevant for andre områder enn det som er studert.

Med dette som utgangspunkt vil jeg vurdere undersøkelsen min ut i fra pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

Relatert til pålitelighet så vil jeg starte med utvalget av informanter jeg har gjort. Jeg har intervjuet fire informanter. Alle fire er kontaktlærere ved en barneskole. Utvalgskriteriene var, i tillegg kontaktlærerrollen, at de skulle ha jobbet ved skolen i et antall år. Dette er et lite antall informanter, men ut i fra utvalgskriteriene så vil dette representere en forholdsvis homogen gruppe, i forhold til arbeidsoppgaver, som kontaktlærere og at de har jobbet ved skolen over flere år. Jeg anser derfor dette som et relevant utvalg. Johannesen (et al., 2016) beskriver at er viktigere å sørge for at det er et relevant utvalg av informanter enn å skaffe mange. Jeg har benyttet kvalitative intervjuer for å samle inn data. For å øve på intervjusituasjonen så gjorde jeg på forhånd tre prøveintervjuer. Her fikk jeg prøvd ut spørsmålene i intervjuguiden, og hadde dermed mulighet til å justere disse hvis jeg fant det nødvendig. Jeg har vært opptatt av å stille åpne spørsmål, og har benyttet oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart. Jeg forsøkte å skape en trygg atmosfære for informanten slik at kvaliteten på intervjuene skal føre til data som beskriver virkeligheten i størst mulig grad. Intervjuene er tatt opp på digital diktafon. Jeg har redegjort for datainnsamling og notater tilknyttet intervjuene. Data jeg har presentert i oppgaven er utdrag fra intervjuene, ikke bare oppsummeringer.

Jeg har bestrebet meg på å være åpen og redelig i arbeidet med masteroppgaven min, slik at undersøkelsen jeg har gjort skal være så transparent som mulig. Jeg har vært varsom med å trekke for bastante slutninger og har tilstrebet at konklusjonene som er gjort er på bakgrunn av data som er presentert og teorien jeg har brukt som referanse i oppgaven.

Relatert til troverdigheten i oppgaven så har jeg bestrebet meg på at undersøkelsen er tett knyttet opp i mot relevant teori. Jeg har brukt semistrukturert intervju som metode, noe som gir meg mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål samtidig som det er rom for å fokusere på

det som er viktig for informanten. På denne måten har jeg forsøkt å få frem beskrivelser som gir et bilde av informantens livsverden, så tett opp til virkeligheten som mulig. Intervjuene er basert på min intervjuguide der jeg har bestrebet meg på å konstruere spørsmål som harmonerer med mine forskningsspørsmål.

Overførbarhet avhenger av om oppgaven min presenterer kunnskap som kan overføres til andre områder enn det som er studert. Gjennom hele undersøkelsen har jeg forholdt meg til teori som jeg anser at er relevant for problemstilling og temaet undersøkelsen dreier seg om. Informantene representerer en gjennomsnittlig norsk skole. Fenomenet som studeres er aktuelt og har relevans for andre i skolesystemet. Utvalget informanter er lite, men representerer en homogen gruppe, slik at data som er fremkommet skal kunne være relevant. Jeg vil derfor tro at denne undersøkelsen kan representere kunnskap som er overførbar til andre områder enn det som er studert.

3.5 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Kvalitative tilnærminger søker ikke å produsere generaliserbar data. Dette gjelder også for denne undersøkelsen. Likevel regner jeg med at funnene jeg viser til skal være overførbare til andre skoler og til personer i skolesystemet generelt, som er i, eller ønsker seg i, en utviklingsprosess der målet er å oppnå en inkluderende praksis. Mitt formål er ikke å generalisere funnene til andre skoler, men å gjøre funnene tilgjengelig som kunnskap som kan øke forståelsen av inkludering og inkluderende praksis, samt hvordan lærere vektlegger viktige faktorer i et utviklingsarbeid.

Gjennom intervjuer har jeg forsøkt å få frem fyldige beskrivelser som skal være representative for undersøkelsens formål. Likevel vil beskrivelsene og funnene jeg gjør ut i fra analyse og drøfting være avhengig av leserens erfaring og kompetanse om temaet i oppgaven, med tanke på motivasjon for videre lesing. En motivasjon for temaet kan også være på bakgrunn av ønske om økt kompetanse og derfor en *nysgjerrighet* som vil føre leseren videre.

3.6 Etske refleksjoner

Som samfunnsforsker må jeg vurdere i hvilken grad min undersøkelse kan føre til at personer blir direkte eller indirekte berørt ved å for eksempel bli fremstilt eller omtalt på en uheldig eller krenkede måte. Johannessen (et al., 2016, s. 83) hevder at all virksomhet, ikke bare forskning, som involverer andre mennesker må vurderes ut i fra etiske standarder. Etikk omhandler forholdet mellom mennesker og hva mennesker kan og ikke kan gjøre mot hverandre, dette gjelder både direkte og indirekte påvirkninger. Som forsker må man også forholde seg til forskningsetiske retningslinjer vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Johannessen (et al., 2016, s. 83) viser til spesielt tre typer hensyn som en forsker bør ta. Jeg vil nå vise til hvordan disse har blitt tatt hensyn til i min undersøkelse.

Gjennom hele forskingsprosessen har jeg stått overfor ulike etiske overveielser. Valg jeg har gjort underveis har vært for å sikre kvaliteten på forskningsarbeidet. Før jeg satte i gang med datainnsamlingen sendte jeg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, vedlegg 4). Etter godkjenning sendte jeg informasjonsskriv som inneholdt informasjon om forskningens formål, datainnsamlingsmetode, lydopptak og sletting, samt taushetsplikt og konfidensiell behandling av opplysninger som fremkommer (vedlegg 1). Det ble også i dette skrivet informert om at deltakerne når som helst i undersøkelsen kunne trekke seg og at jeg i så fall ville slette opplysninger jeg hadde fått. Før jeg startet med intervjuene skrev informantene under på informert samtykke (vedlegg 2). Dette for å sikre at informantene selv bestemmer over sin deltakelse. Informasjon og informert samtykke skal sikre at informantene får den informasjonen som trengs for å ta stilling til sin deltakelse og for å sikre at deltakelsen er frivillig.

Jeg har reflektert over etiske dilemmaer knyttet til anonymisering av informantene og informantenes arbeidssted. Informantene er anonymisert som med nummer. Skolen og skolens beliggenhet er ikke omtalt, og data fra intervjuene er transkribert til bokmål. Enkelte steder i utsagnene har jeg fjernet opplysninger som kan føre til gjenkjenning av sted/skole. Dette kan være for eksempel navn på en modell, eller et prosjekt. I denne sammenhengen har jeg brukt *modellen* eller *prosjektet*.

Ved bruk av intervju måtte jeg være bevisst min rolle med tanke på den asymmetriske maktrelasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010), s. 93) som kan oppstå mellom intervjuer og informant. Jeg forsøkte etter beste evne å sørge for at informantene følte seg komfortable og dermed fri til å uttale seg, samtidig som jeg var den som styrte samtalen i forhold til intervjuets formål. Jeg har vært klar over at min forforståelse, mine verdier og holdninger kan påvirke informantene. Postholm (2010, s. 128) hevder at forskeren ikke skal legge sin forforståelse til side, men være seg bevisst den gjennom å tydeliggjøre den for seg selv og for andre. Hun viser til at subjektiviteten skal komme frem i kvalitative studier og at forskerens perspektiver skal komme frem i analysene og tolkningene av data som er fremkommet. På denne måten kan leseren se funnene som fremkommer i lys av forskerens perspektiver.

I analysen av funn, gjort på bakgrunn av datamateriale, har jeg bestrebet meg på å fremstille funnene så autentiske som mulig. Jeg er klar over at konteksten dataene er fremkommet i, ikke er den samme som den tekstene fremkommer i. Min undersøkelse blir også farget av min forståelsesramme som er preget av holdninger og verdier, erfaringer og kunnskaper om temaet som undersøkes, dette vil komme til uttrykk gjennom mine beskrivelser og begrepsbruk tilknyttet temaet.

4. Presentasjon og drøfting av empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte det empiriske materialet jeg har samlet inn gjennom kvalitative intervjuer, opp i mot teorien jeg har valgt som referanse.

Undersøkelsen er gjennomført i en barneskole, i en kommune der de i flere år jobbet med et pedagogisk utviklingsarbeid, basert på en modell med mål om å etablere en inkluderende praksis. Presentasjon og drøfting søker å besvare problemstillingen: ***Hvilke kriterier kan føre til at lærere gjennom et endringsarbeid utvikler en felles inkluderende praksis?*** I presentasjon og drøfting sorteres utsagn fra lærerne under disse tre forskningsspørsmålene:

1. *Hva fremhever lærerne som viktige holdninger i forhold til å utøve en inkluderende praksis?*
2. *Hva fremhever lærerne som viktig når de tilrettelegger undervisning basert på en inkluderende praksis?*
3. *Hva fremhever disse lærerne at var viktige faktorer og betingelser i utviklingsarbeidet for å lykkes?*

Jeg starter presentasjonen og drøfting av data tilknyttet forskningsspørsmål 1, holdninger lærerne presenterer som nødvendige for å kunne utøve en inkluderende praksis. Som neste, presenterer og drøfter jeg data som tilhører forskningsspørsmål 2, der lærerne viser til viktige forutsetninger de legger til grunn når de tilrettelegger undervisning basert på en inkluderende praksis. Forskningsspørsmål 3, drøftes på bakgrunn av data som omhandler lærernes opplevelse av viktige faktorer og betingelser for å lykkes i et utviklingsarbeid. Dette vil bli drøftet opp i mot Fullan sine 8 punkter som viser hva som karakteriserer vellykkede skolesystem (jfr. 2.2.1). Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene jeg har gjort meg opp i mot tankekollektivet og tankestilsendring, slik den beskrives av Fleck (1997) og slik den er oppsummert hos Persson & Persson fra deres undersøkelse i Essunga kommune (jfr. 2.2.2). På bakgrunn av disse drøftingene vil jeg forsøke å besvare de tre forskningsspørsmålene og danne en helhetlig forståelse av hvordan lærere gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle en felles inkluderende praksis, der holdninger og kollektiv forståelse er nødvendig for å lykkes.

4.1 Lærerne viser til viktige holdninger for å utøve en inkluderende praksis

Under dette punktet vil jeg ofte referere til en inkluderende skolekultur ved å henvise til Booth & Ainscow (jfr. 2.1.2), som jeg skrev om i teoridelen. Jeg vil derfor kort repetere hva som kjennetegner en inkluderende skolekultur. En inkluderende skolekultur preges av inkluderende holdninger og verdier. Disse bør være klare og tydelige og føles forpliktende for alle i skolesamfunnet, herunder tilsatte, elever og deres foresatte samt skolemyndighetene.

Informantene kom raskt inn på hvor avgjørende de kollektive holdningene var som grunnlag for å utøve en inkluderende praksis. De viste til holdninger som knyttet dem sammen som kollegia og holdninger til elevene og elevmangfoldet.

Holdningene våres er at vi ønsker å ha alle med i klassen og at det er viktig å ha dette vi. Vi jobber sammen, vi gjør det vi kan for at alle skal bli gode....den kollektivheten.(Lærer 1)

Lærer 1 viser her til at lærerne har en positiv holdning til mangfoldet ved at de ønsker å ha alle med i klassen. Det vises til felles holdninger og praksis blant lærerne, en enighet om at dette gjør vi likt og dette gjør vi sammen. Fullan fremhever at kollektiv kapasitet er en styrke i et utviklingsarbeid. Et felles engasjement vil gi et mye større utbytte enn et individuelt engasjement (jfr. 2.2.1).

Denne vi-holdningen var tydelig ved alle intervjuene. Alle brukte vi-form i sin fremstilling av holdninger og praksis. De viste til *slik gjør vi det her, vi er enige om at og vår oppgave er....* Dette oppfatter jeg som en holdning preget av samhörighet og forpliktelser til fellesskapets praksis, slik Booth & Ainscow beskriver som kjennetegn ved en inkluderende skolekultur (jfr. 2.1.2). Persson & Persson (jfr.2.2.2) viser til Essunga kommune der lærernes tankestil ble endret mot en inkluderende tankegang. Dette vil jeg ta opp igjen under presentasjon og drøfting av utviklingsarbeidet og da også i forhold til Fleck sin kunnskapsteori om tankekollektivet (jfr. 2.2.2).

Inkluderende holdninger til mangfoldet og til at alle skal ha en følelse av å lykkes, ble fremhevet som viktige holdninger av lærerne.

Vi satte oss ned og ble enige om at hovedmålet vårt var at alle skulle komme på skolen hver dag med en følelse av at de kunne lykkes, på sitt eget nivå. Vi er også tydelige på at alle er på ulike nivå og slik er det, men samtidig skal alle kunne lykkes i fagene på de nivåene de er. (Lærer 4)

Lærer 4 viser til holdninger som ligger til grunn når de enes om viktige prinsipper de vil forholde seg til når de planlegger differensiering av undervisningen. Målet deres er at alle skal få en følelse av å lykkes. Booth & Ainscow (jfr. 2.1.2) viser til at når skolen mestrer å tilrettelegge for mangfoldet så vil den være stedet der alle kan finne sin plass. Det å *finne sin plass* oppfatter jeg at må ses i lys av disse forfatterens tanke om å *fjerne hindringer for læring*. Plassen er tilpasset eleven, det er rom for medvirkning deltakelse og læring. På denne måten møter ikke elevene på hindringer som bremser utfoldelse og utvikling. Persson & Persson (jfr. 2.2.2) viste til hvordan spesialpedagogen som veiledet lærerne i utviklingsprosjektet, var opptatt av at elevene som hadde blitt tilbakeført til sine ordinære klasser skulle lykkes. I denne sammenhengen at undervisningen var tilpasset deres nivå.

Lærerne la vekt på at deres holdninger til inkludering både faglig og sosialt er av stor betydning, slik at deres praksis ikke skal føre til at elevene blir stigmatisert.

Kan ikke få lagt nok vekt på at elevene sin opplevelse av skolen den må være trygg og god. Elevene har ulike forutsetninger både sosialt og faglig. Vår oppgave er at de ikke skal føle seg satt i bås. (Lærer 4)

Lærer 4 sin uttalelse preges av verdier der ulikheter skal møtes med inkluderende holdninger slik at elevene føler seg likeverdige. Innenfor en inkluderende praksis vil det legges stor vekt på å unngå stigmatisering i form av ekskluderende praksis, faglig, sosialt eller kulturelt. Læreren er klar på at elevene har ulike forutsetninger og ser det som lærernes oppgave å sørge for at dette møtes med tilrettelegging som gir alle mulighet til å være den de er og ikke møtes med en stigmatiserende praksis. Gjennom berikelsesperspektivet og fokus på elevenes ressurser fremfor mangler hevder Befring (jfr. 2.1.2) at fokuset trekkes vekk fra manglene. Gjennom å ha dette fokuset så vil lærernes oppgave for å unngå at elever blir satt «i bås» være å tilrettelegge undervisningen ut i fra elevenes sosiale og faglige forutsetninger. På denne måten vil elevene oppleve skolen *trygg og god*.

Lærer 1 viser til erfaringer knyttet til spesialundervisningens organisering fra tidligere praksis.

Før vi startet med utviklingsarbeidet var det mange som hadde IOP og var ute av klassen. Noen likte det mens andre følte det som en voldsom belastning. Min erfaring er at det blir verre med alderen. Elevene lurer på hva andre tenker om dem. Tror de jeg er dum eller ikke som alle andre? Jeg vet også at det er en viss fare, hvis spesialundervisninga ikke er god nok og tilpasset riktig nivå, så er det lett å gå i fella og gi for lette oppgaver til eleven. Det har jeg hørt fra elever som har hatt spesialundervisning ute. Jeg vil ikke være ute på undervisning for jeg lærer ikke så mye som jeg gjør inne. Det ligger en del motivasjon hos elevene som ønsker seg bort i fra spesialundervisningen. De er motiverte for å jobbe litt hardere, for det trenger de jo for å nå de målene de ønsker. (Lærer 1)

Læreren trekker frem elevenes egne opplevelser av stigmatisering. Det vises til at denne type praksis kan innebære en mulighet for at det blir stilt for lave forventninger til elevene. Her viser læreren til inkluderende holdninger og verdier rettet mot en praksis der spesialundervisning bør foregå i det ordinære klasserommet. Dette var gjennomgående hos alle informantene, samtlige ga uttrykk for at spesialundervisningen hadde sin naturlige plass i klasserommet og at undervisning utenfor klasserommet kun foregikk etter vurdering sett opp i mot den ordinære undervisningen i klasserommet. Dette er også en gjennomgående holdning hos forfatterne av teorien jeg har presentert i oppgaven. De beskriver at det ordinære klasserommet skal være tilgjengelig for alle og at den ordinære undervisningen skal tilrettelegges i forhold til den enkelte elev sitt behov og perspektiv. Holdningene som lærerne viser ved sin innstilling til spesialundervisningens plassering er i tråd med Booth & Ainscow sine kjennetegn til holdninger som bør prege *en inkluderende skolekultur* (jfr. 2.1.2). Lærer 1 viste også til spesialundervisning og elevens ønske om å få delta inne i klasserommet der han følte at han lærte mer. Det kan være ulike og flere forhold som spiller inn i denne sammenhengen. Som læreren, og eleven, beskrev så kan det være et for lavt nivå, men slik jeg ser det så kan det også være på bakgrunn av at eleven føler seg utenfor fellesskapet. Det skjer mye sosial interaksjon mellom elevene i en undervisningssituasjon, både planlagt fra lærerens side, men også spontant elevene i mellom. I tillegg kan elever som er ute av klassen få timer i uken, føle at de mister sammenhengen de timene de er i klassen og følger den ordinære undervisningen. Nordahl & Haustätter (jfr. 1.3.1) viser til at elever

som mottar spesialundervisning har svak motivasjon og arbeidsinnsats og dermed heller ikke ønsket faglig utbytte. Dette gir ikke noe eksakt svar på hvilken bakgrunn motivasjonen svikter, men dette er komplekst og det kan derfor være flere årsaker. Jeg nevnte også det med å miste sammenheng mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen. Hvis spesialundervisningen **ikke** tar utgangspunkt i den ordinære undervisningen, så vil den ordinære undervisningen bli ukjent for eleven og eleven vil derfor få en stor utfordring i forhold til å den.

Lærere 3 følger opp det samme temaet, ved å trekke sin holdning til hvordan det inkluderende fellesskapet og ekskluderende praksis.

Hovedpoenget med skolen som organisasjon er klassen og klassefellesskapet. At du lærer i et fellesskap. Det er ikke et individuelt studium du driver med, du lærer sammen med andre hele tiden. Det å være den ene eleven som skal ut hele tiden, og ha mange av timene sine ute med den ene voksne, det er ikke noen suksess. Det skal være rom og aksept for mangfoldet - barn skal ikke ekskluderes, de lærer best i fellesskapet, men med rom for fleksible løsninger, uten IOP. (Lærer 3)

Gjennom dette utsagnet fremhever lærer 3 flere avgjørende prinsipper ved en inkluderende praksis basert på inkluderende holdninger. Først blir klassen, klassefellesskapet og at læring foregår der, fremhevet som grunnleggende. Dette påpekes også i teorien jeg referer til i forståelsen av hva inkludering er. Befring hevder at forståelsen av inkludering som et *indrebegrep* er den viktigste måten å kunne hevde at et individ er inkludert på. Gjennom inkludering som et *indrebegrep* handler det om elevens subjektive opplevelse av å kjenne seg inkludert som en aktiv deltaker av fellesskapet (jfr. 2.1.1). Læreren viser til at *det å være den ene eleven...og ha mange timer ute....det er ikke noen suksess*. Læreren viser en klar holdning til at ekskluderende praksis ikke er til det gode for eleven. Læreren viser til at *det skal være rom og aksept for mangfoldet...med rom for fleksible løsninger uten IOP*. Hvis læreren tar utgangspunkt i noe av den ordinære undervisningen, gjør vurderinger opp i mot elevens nivå, og setter nye mål basert på vurderingen vil det kunne være den fleksible løsningen. Booth & Ainscow (jfr. 2.1.2) legger vekt på at ekskludering kan unngås hvis man retter fokuset mot hva som kan forandres innenfor systemet, i denne sammenhengen kan systemet ses på som den ordinære undervisningen, slik at eleven kan delta med tilpasset undervisning til sitt nivå.

Mange lærere vil nok hevde at dette ikke er mulig, at de av ressursmessige årsaker ikke kan tilrettelegge for et slikt mangfold. Dette vil jeg komme inn på når forutsetninger for utviklingsarbeidet drøftes. Kort her kan det sies at modellen disse lærerne jobber etter utløser to lærerstillinger i alle basisfag, hvis antall elever er over 12. I tillegg kan enkelte klasser ha en spesialpedagog som en tredje lærer hvis det er elever i klassen som har egen individuell opplæringsplan. Lærer 3 har derfor en større mulighet til å tilpasse undervisning en det som er vanlig ut i fra en tradisjonelle måte å organisere skolen på. I tillegg fører deres modell til et tett samarbeid med PPT som igjen gir læreren en støtte til å finne *fleksible løsninger uten en IOP*.

Lærer 1 fremhever viktige holdninger til hva som bør være utgangspunktet når en vurderer en elev, med tanke på utviklingsmuligheter.

En må prøve å se etter ressursene hos elevene, ikke bare problemene. Så må man ha litt is i magen. Vi vil gjerne at det skal gå bra med alle, men vi må innse at ikke alle kan bli like flinke til alt. Jeg klarte å hjelpe han med gangetabellen, men tresifrede tall ble for vanskelig. Eleven vil likevel ha det viktigste på plass for å greie seg videre i livet. Blir kanskje ikke matematiker, men kan få seg en jobb han trives i. Det sitter langt inne, men må innrømmes. Vi setter mål for alle, men må akseptere at resultatene blir forskjellige. (Lærer 1)

Lærer 1 legger vekt på at lærerne ved tilrettelegging av undervisning må forsøke å se på hvilke ressurser eleven har fremfor utfordringene. Dette ressursperspektivet viste også de andre lærerne til når de forklarte hvordan tilpasset undervisningen til elevenes nivå. Dette er sentralt i inkluderingsideologien. Dette viser et ressursperspektiv i forhold til vurdering av tilpasset opplæring. Befring (jfr. 2.1.2) viser til berikelsesperspektivet, hvor han ønsker, som læreren her viser til, å snu tankemåten. Ved å fokusere på utviklingsmuligheter, trekkes fokuset vekk i fra manglene, på denne måten løftes mangfoldet frem som en ressurs. Booth & Ainscow (jfr. 2.1.2) viser til at tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i den ordinære opplæringa slik at fokuset rettes mot hva som kan forandres innenfor systemet og på den måten *fjerne hindringer for læring* for elevene. Slik jeg ser det er det ingen motsetninger mellom disse to fremstillingene. Hvis man har den ordinære opplæringa som utgangspunkt så kan læreren, gjennom å ha fokus på elevenes ressurser, kunne vurdere tilpasning og utviklingsmuligheter ut i fra disse. Lærer 1 fremhever viktige inkluderende holdninger ved å

tilrettelegge opplæring i forhold til elevens nivå og respekterer at elever er forskjellige. Læreren uttrykker *det sitter langt inne , men må innrømmes*, som en kapitulasjon. Dette viser til et inderlig ønske om å få alle så langt som mulig, samtidig som at man innser forskjellighet. Læreren viser også til en vurdering i forhold til hva denne eleven vil ha mest behov for ut i fra sine forutsetninger, i fremtiden som en voksen deltaker i samfunnet. Dette er jo det essensielle ved opplæringa, slik det også beskrives i opplæringslova, § 1-1 Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Verdiane lærer 1 viser i gjennom sitatet over, sikrer at alle elever får en opplæring tilpasset deres behov, og er kjennetegn som tilhører en inkluderende skolekultur (jfr. 2.1.2).

Avslutningsvis under dette punktet som dreier seg om holdninger, vil jeg trekke frem inkluderende holdninger som lærerne la frem som viktige, hos elevene og hos de foresatte. Lærer 2 opplever at mangfoldet på skolen virker positivt inn på elevenes holdninger til fellesskapet og elevenes subjektive følelse av å være en del av fellesskapet.

Elevene opplever at de blir mer knyttet sammen på grunn av mangfoldet. Alle har en tilhørighet her. To jenter fra har glidd rett inn i jentegjengen, det er helt naturlig. (Lærer 2)

Booth & Ainscow viser til at elevene er en del av skolesamfunnet som innenfor en inkluderende skolekultur skal føle seg forpliktet til å inneha inkluderende verdier (jfr. 2.1.2) . Her relateres mangfold og inkludering opp i mot elevgruppen. På denne måten viser lærer 2 til hvordan nye elever blir tatt i mot med inkluderende holdninger, av elevgruppa på skolen. Denne historien hadde sammenheng med nyankomne flyktninger som startet på skolen. Ved å beskrive hvordan elevene *opplever seg knyttet sammen*, bruker læreren inkludering som et *indrebegrep*, slik jeg også har vist til i drøftingene tidligere. Befring beskriver *indrebegrepet* ved at individet selv kjenner seg inkludert som en aktiv deltaker i fellesskapet, i motsetning til inkludering som et *ytrebegrep* der det først og fremst handler om at alle skal tilhøre fellesskapet slik at sosial ekskludering skal unngås. Det er med andre ord den subjektive opplevelsen Befring fremhever som viktigst. På denne måten sidestiller han inkluderingsbegrepet og likeverdighetsbegrepet (jfr. 2.1.1). Læreren vurderer dette ut fra egen opplevelse. Jeg har ikke observert eller intervjuet elevene, men må ta i betraktning at læreren her har grunnlag for sin beskrivelse av deres opplevelser.

Siden skolen har en høy andel elever med fremmedspråklig bakgrunn så ønsker jeg også å trekke frem min opplevelse av lærernes positive holdninger til denne elevgruppen. Lærerne viste til at disse elevene kom inn som en ressurs i skolen og bidro til at elevmangfoldet ble rikholdig. De trakk spesielt frem de øvrige elevenes positive holdninger til de nye elevene. Dette fremhever også inkluderende verdier hos elevene som kjennetegner en inkluderende skolekultur. Videre fremhever lærer 2 hvor betydningsfull foreldrenes holdning til inkludering er for elevene på skolen, ved dette utsagnet.

Foresatte henter andres unger, for eksempel nyankomne, og kjører dem til bursdager og sånt. (Lærer 2)

Foreldre regnes som en del av skolesamfunnet i følge Booth & Ainscow (jfr.2.1.2), derfor vil også deres holdninger til inkludering knyttes til vurderingen om en skole har en inkluderende skolekultur. Denne læreren fremhevet dette nærmest som en «praksis» som preget foreldrene ved skolen. I denne inkluderende holdningen lå det også et ansvar fra foreldrenes side om å sørge for at alle elevene skulle få ta del i det sosiale felleskapet. Dette vitner om at foreldrene er inkludert i skolesamfunnet og dermed også føler seg forpliktet innenfor felles inkluderende verdier i skolekulturen (jfr.2,1.2).

4.2 Lærerne viser til viktig tilrettelegging av undervisning basert på en inkluderende praksis

Lærerne har nå vist til hvilke holdninger de anser som nødvendige å ha som utøvere av en inkluderende praksis. Disse inkluderende holdningene ligger til grunn for hvordan undervisningen tilrettelegges. Det er nødvendig å merke seg, slik jeg nevnte ovenfor, at lærenes forutsetninger for tilrettelegging er basert på et tolærersystem i alle basisfag.

Lærer 2 viser til at tolærersystemet og samarbeid med PPT gir dem mulighet til å vurdere og tilrettelegge slik at undervisningen preges av en inkluderende praksis.

Vi er to lærere i klassen. Vi har mulighet til å gjøre noe med en gang, trenger ikke å vente å se. Vi trenger ikke å gå gjennom den papirmølla for å få ressurser. Det at vi kan ha flere med i klasserommet gjør at vi får gjort noe der og da, og tilpasset til dem. Det er en kjempefordel. Vi har drøftinger med PPT i forhold til tidligere IOP-elever. En del gråsoneelever også, vi drøfter de med PPT. Det er betryggende.

Modellen fanger opp de utfordringene vi står ovenfor. Gjennom PPT får vi kartlagt og gjort de tingene. Da har vi det dokumentert. En fin støtte med PPT, fagmiljøet i ryggen, det er kjempeviktig og en trygghet. Det er ingen som får en dårligere undervisning fordi om de ikke har IOP. Vi har drøftingsmøter. Vi drar i samme retning på grunn av utviklingsprosjektet. (Lærer 2)

Lærer 2 viser til hvordan skolen gjennom samarbeid med PPT, får støtte og veiledning som er verdifull når de skal tilpasse undervisningen for mangfoldet. Læreren legger vekt på at dette er mulig på grunn av modellen som sikrer ressurser slik at klassene har et tolærersystem i basisfagene, i tillegg til dette tette samarbeidet med PPT. På denne måten unngår de at flere elever enn nødvendig skal behøve å motta spesialundervisning. Som nevnt er det tette samarbeidet mellom skole og PPT en konsekvens av modellen kommunen har lagt til grunn for skoleutviklingen. Det er tydelig at modellen med PPT som ekstra styrke i klassen er viktig for lærerne ved skolen, slik at de kan være sikre på at elevene får den undervisningen og de tilpasningene de har krav på. Haug (jfr. 2.1.2) hevder at lærerens innstilling til inkludering er avgjørende for sosial og faglig utvikling hos elever med spesielle behov. Han trekker også frem samarbeid med fagpersoner som av stor betydning for tilrettelegging av en inkluderende undervisning.

Avslutningsvis i sitatet ovenfor, uttaler lærer 2 følgende: *Vi drar i samme retning på grunn av utviklingsprosjektet.* Dette viser til kjernen ved en kollektiv kapasitet, slik Fullan omtaler felles engasjement som en avgjørende faktor for å oppnå et vellykket utviklingsarbeid (jfr. 2.1.1). Dette vil drøftes i forhold til forskningsspørsmålet som omhandler utviklingsarbeidet spesielt.

Tilbake igjen til lærernes omtale av tolærersystemet og mulighetene det gir for en inkluderende praksis. Lærer 3 viser til at tolærersystemet.

To lærere greier utrolig mye. Du slipper å gjøre den vurderingen. Burde denne eleven være oppmeldt? Du kjenner at det er jo ikke en spesialelev, men det er en elev som er litt svakere utrustet, har det litt vanskeligere hjemme, trenger å ha en ved siden av seg for å komme i gang. Trenger å få en beskjed to ganger, og det klarer vi med to aktive lærere i klasserommet. (Lærer 3)

Lærer 3 viser til *modellen og -vi er to aktive lærere i klasserommet*, som en forutsetning for at lærerne har muligheter til å tilrettelegge for mangfoldet. Et tolærersystem var også en av de praktiske konsekvensene av utviklingsarbeidet i Essunga kommune. Persson & Persson viste til at enkelte lærere ønsket å beholde den tradisjonelle praksisen med en lærer i klassen. De opplevde den nye organiseringen som et tap av muligheten til å undervise og tilrettelegge ut i fra eget ønske. Lærerne jeg intervjuet var udelte positive til tolærersystemet. Alle trakk samarbeid, større muligheter for tilpasninger og en større samlet kompetanse frem som positive faktorer ved modellen. Lærer 1 fremhever at tolærersystemet er en *kvalitetssikring*.

Vi er to i klasserommet. Man blir mer kritisk til eget arbeid. Det er en alltid en til tilstede som hører på det du sier og gjør. Det er en slags kvalitetssikring å være to i klasserommet. I tillegg er det en trygghet og en fin anledning til å utfylle hverandre. Supplere hverandre, derfor blir kvaliteten bedre. Det er aldri slik at den ene står å ser på. Hvis man har noe fellesundervisning så vil den ene snappe opp hvis noen ikke får med seg det som blir sagt, at elevene trenger å bli forklart på en annen måte.(Lærer 1)

Lærer 1 fremhever at undervisningen blir av bedre kvalitet når de er to i klasserommet. Lærerne jeg snakket med var veldig opptatt av å få frem at begge lærerne alltid var aktivt med i undervisningen. Lærer 1 viser til hvordan den ene læreren kan bidra og tilpasse undervisningen for enkelte elever, ut fra den ordinære undervisningen. Haug (2.1.2) viser til at tolærersystemet som en ressurs til inkludering, gir bedre læring for elevene såfremt lærere og assistenter er faglig kompetente og har samarbeidskompetanse. Lærerne jeg intervjuet trakk alle frem hvor positivt samarbeidet med den andre læreren var, fordi de alltid hadde deltatt innenfor samme klasserom og hadde god kjennskap til de samme elevene. Dette ble fremhevet som en god kapasitet for å tilrettelegge undervisningen i klassene.

Lærer 4 fremhever samarbeid med spesialpedagogen som viktig med tanke på tilpasning ut i fra den ordinære undervisningen.

Det er viktig å samarbeide med spesialpedagogen som utfører undervisningen inne i klasserommet. Eleven er opp til 90% inne i klasserommet og følger den ordinære undervisningen, pluss tilrettelegging fra spesialpedagogen. Det trives eleven godt med og han blir ikke stigmatisert som han ville blitt hvis han måtte ut av

klasserommet. Vi har tolærersystem, men er tre når spesialpedagogen er der.
(Lærer 4)

Som kontaktlærer har læreren et hovedansvar for elevenes opplæring. Samarbeidet med spesialpedagogen sikrer at eleven også har utbytte av den ordinære undervisningen inne i klassen og at han også kan motta det meste av spesialundervisningen i det ordinære klasserommet. Haustätter & Jahnukainen (jfr. 2.1.1) viser til at forholdet mellom integrering og inkludering er problematisk sett i et historisk perspektiv. De hevder målene og forståelsen av integrering, alle skulle inn i et allerede eksisterende opplegg, ble overført til det nye begrepet, inkludering. Samtidig legger de vekt på at det ikke er noen motsetninger mellom begrepene, men at de er en forutsetning for hverandre. Elevene skal integreres, det vil si inn i den ordinære klassen, men i denne prosessen må det utvikles inkluderende opplæring og praksis. Dette skal resultere i at eleven i så stor grad som mulig skal kunne tilbys spesialundervisning innenfor det ordinære klasserommet.

Lærer 4 viser her at de har sikret integrering, ved at eleven mottar undervisning i sitt ordinære klasserom, samtidig sikrer de en inkluderende undervisning basert på tilpasset undervisning med utgangspunkt i den ordinære undervisningen. Samarbeidet med spesialpedagogen, vil også være til hjelp for kontaktlæreren når eleven skal følge ordinær undervisningen uten spesialpedagogen tilstede. Kontaktlæreren kjenner til det spesialpedagogiske opplegget og kan med dette lettere tilpasse undervisningen ut i fra elevens behov og perspektiv.

Lærerne jeg intervjuet viste alle til ulike opplegg de hadde for tilpasset opplæring ut i fra inkluderende prinsipper. Lærer 4 fremhever hvor viktig det er at undervisningen er inkluderende, ved at den tar utgangspunkt i den ordinære undervisningen.

Vi lager individuelle ukeplaner. Digitale ukeplaner. Alle følger det ordinære opplegget pluss at vi tilpasser oppgaver etter nivå, slik at de føler mestring med det de jobber med i timene. (Lærer 4)

Booth & Ainscow viser til at tilpasset undervisning skal ta utgangspunkt i den ordinære undervisningen. På denne måten hevder de at fokuset rettes mot hva som kan forandres innenfor systemet, fremfor et individorientert perspektiv som fokuserer på mangler hos eleven (jfr. 2.1.2). Alle lærerne jeg intervjuet var opptatt av at de brukte tolærersystemet på

en hensiktsmessig måte for å gjøre seg nytte av ressursene og for å tilpasse undervisningen. De viste til flere opplegg der de delte klassen slik at de kunne jobbe med ulike temaer innenfor samme fag. Lærer 3 gir et eksempel på hvordan de kan organisere undervisningen.

Kan dele klassen i to. Bruke biblioteket med halve klassen, bokanmelding og anbefale bøker for andre å... og skrivekurs med den andre halve klassen. Halv klasse får ro og fred. Modellen har endret den tradisjonelle undervisningen. Vi kan jobbe mer praktisk og i mindre grupper. Slippe det litt løs! Det er nesten umulig når du er alene.. Er du to så går det bra, vi slipper det løs. Det er så artig. Uten den mulighet må det bli mer bokjobbing. Frislipp og andre måter å jobbe på. Lojalitet til opplegget er meget viktig, vi heier på hverandre. (Lærer 3)

Lærer 3 viser til hvordan de jobber med tilpasset opplæring ut i fra andre prinsipper enn før modellen ble innført. Det vises til fleksibilitet og variasjon i undervisningen. På denne måten blir undervisningen mindre ensformig og flere elever vil ha mulighet til å delta i undervisningen. Slik jeg forstår læreren så er dette ut i fra prinsipper de har blitt enige om i felleskap, der det avslutningsvis vises til ... *lojalitet til opplegget er viktig, vi heier på hverandre.*

Lærerne jeg intervjuet la vekt på hvor nødvendig det er å få tid til å snakke med elevene. Dette var i form av formelle og uformelle elevsamtaler eller hvis det hadde oppstått situasjoner ute i friminuttene som elever og lærere hadde behov for å samtale om. Det ble igjen vist til tolærersystemet, og at de derfor hadde en slik mulighet.

Når vi er to har vi mye større mulighet til å ha en god kontakt med hver enkelt elev. Vi kan sette oss ned med eleven å høre litt: Hvordan går det også videre. De enkle spørsmålene der. Det er noe av det viktigste med det systemet som vi har her. Vi får en nærhet til elevene som ikke ville vært mulig ellers, fordi vi er alltid to. På denne måten kan eleven gi uttrykk for forhold som vi ikke ellers ville oppdaget. (Lærer 4)

Lærer 4 viser til hvordan de gjennom uformelle elevsamtaler kan oppnå en god relasjon til elevene. Dette gir læreren en mulighet til å oppdage og tilrettelegge ut i fra eventuelle sosiale eller faglige utfordringer eleven har. Gjennom personlige samtaler kan læreren få kjennskap til hvordan eleven føler seg inkludert både faglig og sosialt og tilpasse undervisningen i forhold til dette. Elevens subjektive opplevelse av seg selv som deltaker i fellesskapet vil

dermed ha mulighet til å bli kjent. Både Haug og Befring (jfr. 2.1.1) legger vekt på at resultatet av en inkluderende praksis vises ved at det enkelte individ får mulighet til å være en fullverdig deltaker i fellesskapet.

Lærer 1 viser til hvordan de gjennom tolærersystemet kan sikre at elever får mulighet til å oppklare vansker de har kommet opp i sammen med medelever, samtidig som at resten av klassen har mulighet til å sette i gang med undervisningen. Læreren legger vekt på at det er viktig å få tatt slike samtaler før elevene skal hjem fra skolen.

I tillegg så kan jeg nevne at når noen har kommet ut i vansker ute. Så kan den ene ha samtaler med de involverte, mens den andre læreren kan starte opp undervisningen i klassen. På alle måter er det en styrke å være to. Større trivsel. Lettere i konfliktsaker. Støtte hverandre. Elever og lærere kan derfor gå til helg uten en uoppgjort konflikt.. Vi er privilegerte. Det kommer elevene til nytte. Vi har gode resultater, lite konflikter, lite mobbing og stor grad av trivsel og fornøyde elever. Det er mye som er riktig. Det opplever jeg som godt. (Lærer 1)

En inkluderende praksis involverer både faglige og sosiale forhold som gjelder elevene. I tillegg er disse forholdene avhengige av hverandre, både for enkeltelever, men også for elevene som gruppe. Uoppgjorte elevkonflikter kan føre til at flere av elevene i klassen føler seg involverte ved for eksempel å måtte ta parti eller forsvare en part. Ved at lærerne tar tak i slike saker for å løse opp konflikter, med en gang, så sørges det for at elevene lærer hvordan de kan løse konflikter og dermed unngå at flere elever i gruppen kan føle seg sosialt ekskludert. Lærer 1 viser også til at denne måten å jobbe på gir gode resultater i form av *lite konflikter, lite mobbing og stor grad av trivsel og fornøyde elever*. Jeg viser ikke til resultater fra elevundersøkelse i oppgaven, så dette står som lærerens subjektive vurdering.

4.3 Lærerne viser til viktige faktorer og betingelser ved utviklingsarbeidet

Her vil jeg presentere og drøfte data som søker å besvare forskningsspørsmål 3: *Hva mener disse lærene var viktige faktorer og betingelser i utviklingsarbeidet for å lykkes?* Jeg vil drøfte det empiriske materialet opp i mot teori som presenteres i oppgaven, men med utgangspunkt i Fullan sine 8 punkter for utviklingsarbeid, presentert i teoridelen (jfr. 2.2.1). For at leseren skal få en oversikt over punktene, velger jeg å fremstille de i *forenklet* versjon gjennom tabell, 4.1. Fullan, beskriver at først når hele skolesystemet kan karakteriseres ved disse punktene så har de lyktes.

Tabell 4.1 Karakteristikk ved et vellykket utviklingsarbeid

1 Fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Skoleeier må kontinuerlig sørge for å tilrettelegge for kompetanseutvikling som skal føre til, økt fagkunnskap og økt evne for tilrettelegging. Resultat av dette er en bedre klasseledelse og bedre læringsresultater. vil føre til.
2 Data	<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av vurderingsresultater for å bedre tilpasset undervisning. • Vurdering fører til større måloppnåelse med mulighet til å sette nye mål. • Samtidig brukes vurderingene for å justere undervisningsmetoder etter elevens perspektiv og behov.
3 Lederskap	<ul style="list-style-type: none"> • Lederskap utvikles på alle nivåer: lærere, skoleledere og skoleeier. • Utvikling av forskningsbaserte opplegg som implementeres i egen lærerpraksis. • Delingskultur, slik at god praksis utveksles med andre skoler.
4 Ressurser	<ul style="list-style-type: none"> • Det skal være tilstrekkelig ressurser avsatt til å utføre utviklingsarbeidet i samsvar med intensjonene.
5 Redusere distraksjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Skoleledere og lærere skal bruke sine ressurser på utviklingsarbeidet og fokusere på elevenes læring og læringsutbytte, ved at skoleeier sørger for fravær av distraksjoner som byråkrati og motstridende beskjeder.
6 Lokalsamfunn	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt med foreldrene, lokalsamfunnet og hjelpeapparatet som samarbeidspartnere. Herunder PPT, BUP, barnevern, helsevesenet og politi.
7 Kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektive fokuset på utviklingsarbeidet. • Alle involverte er oppdaterte gjennom en klar og entydig kommunikasjon på tvers av etatene, uten å skille på nivåene. • Fokus på kjernebudskapet: undervisning, læring og tilrettelegging og holde seg oppdatert på forskningsresultater og dele god praksis. • Forskningsresultater og effektiv praksis kommuniseres oppover, slik at alle de involverte, også skoleeier, skal vite hva skoleutviklingen fører til.

8 Lagånd	<ul style="list-style-type: none"> • Føle identitet og tilhørighet til den enkelte skole, mellom skoler og kommune. • Fellesskapsfølelse og stolthet mellom kollegaer som favner skolesystemet i hele kommunen. Det finnes en sterk • Lojalitet i og til systemet, og fokus på samarbeid for å bedre og styrke sine prestasjoner i skolene. Slik vises det kollektive fellesskapet i alle ledd i skolesystemet.
----------	--

Siden jeg bare har intervjuet lærerne så vil noen av punktene kun drøftes ut i fra kunnskap jeg har fått gjennom å sette meg inn i dette utviklingsprosjektet, dette er også beskrevet innledningsvis (jfr. 1.2). Når det gjelder øvrige i skolesystemet, politikere og regjering, så vil punkter som omhandler denne delen av skolesystemet drøftes opp i mot teori basert på forskning, og ut i fra nasjonale styringsdokumenter som jeg har vist til tidligere. De øvrige drøftingene er basert på lærernes uttalelser. Jeg vil også hente inn funn fra lærernes holdninger og praksis (jfr. 4.1 og 4.2) der dette relevant.

Først vil jeg vise til hva som ligger til grunn for uttalelsene. I denne kommunene har skoleeier vært aktivt med på utvikling og innføring av modellen. I samarbeid med PPT ble det meste av spesialundervisningen flyttet inn i det ordinære klasserommet. Ressursene fulgte med, og klassene fikk et tolærersystem i basisfagene. Dette førte til mer heterogene grupper. På bakgrunn av dette, og lave faglige resultater på nasjonale prøver ble det satt inn ressurser til kompetanseheving for lærerne i samarbeid med PPT, som et virkemiddel for å oppnå bedre kvaliteten på opplæringa (jfr.1.2). Når lærerne snakker om *modellen*, så er det dette de sikter til.

Vi har jobba mye felles. Mange var sammen på møter og kurs, alle fikk høre det sammen. Dette økte kompetansen generelt sett i kollegiet. Vi fikk sett de samme tingene. (Lærer 2)

Læreren viser til det positive fellesskapet, at alle har vært sammen om å tilegne seg ny kunnskap, som har gitt hele kollegiet en kompetanseheving. Læreren er opptatt av fellesskapet og at alle har *sett* det samme, en slags sikkerhet for at dette skal ende opp i felles praksis, slik jeg oppfatter det. Punkt 1, Fokus (Tabell 4.1), beskriver at skoleeier kontinuerlig skal legge til rette for kompetanseheving, noe som denne kommunen har gjort. Skolen har gjennom de siste årene hatt felles kompetanseheving i ulike fag i samarbeid med statlige kompetansesentra. Persson & Persson (jfr. 2.2.2) viser også til felles satsing i skolesystemet

ved at alle i Essunga leste teori og forskningslitteratur som grunnlag for utvikling av egne undervisningsopplegg og ny praksis. Lærerne Persson & Persson intervjuet viste til at tidligere praksis kun var basert på synsing, mens den nye praksisen var forskningsbasert. I tilknytning til dette vil jeg vise til Haug (jfr.2.1.1) som uttaler at sentrale politikere i Norden snakker om *integreringsskadde* barn og at integrering og inkludering har gått for langt. Dette mener Haug er urimelig, og konkluderer med at årsaken til dette er at elevene kun er fysisk flyttet inn i det ordinære klasserommet, integrert, og at kompetansen for tilrettelegging til deres behov har uteblitt. Det vil si ingen inkluderende undervisning. Dette viser hvor nødvendig det er at lærere forholder seg til forskning og forskningsbaserte undervisningsopplegg som gjør dem i stand til å undervise mangfoldet som finnes i skolen.

Lærer 1 viser til sine erfaringer etter flere år med felles kompetanseheving, i en skole som har åpnet opp for mangfoldet.

*Realiteten er at du klarer ikke fem forskjellige undervisningsprogram alene. Nå kan vi lage **ett** og tilpasse det til alle. Noen gjør noe og andre gjør mer. Noen med høyere vanskelighetsgrad enn andre. Det ville vært vanskelig å gått tilbake igjen til det gamle. Dette er en pedagogisk modell som sitter i ryggmargen nå. Den er så innarbeidet at veldig mye skjer automatisk hos oss. Alle er positive og tar utfordringene som de kommer. Jeg ser bare fordelene med denne modellen vi har. Resultatene på nasjonale prøver har gått opp. Vi har tatt med alle. Vi har ikke lukt ut elever som kan dra ned resultatet. Vi bruker resultatene til det videre læringsarbeidet. Synes egentlig at fokuset på gode resultater som har blitt i kommunen er feil. Det burde vært fokus på det gode undervisningsopplegget våre elever får. Vi har stått i mot presset men samtidig levert godt. (Lærer 1)*

I punkt 1,Fokus (Tabell 4.1), vises det til at økt kompetanse gjør lærerne i stand til å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever motivasjon og engasjement, ved å få faglige utfordringer tilpasset sitt nivå for læring. Uttalelsen fra lærer 1 viser til denne kompetansen ved at de nå tar utgangspunkt i den ordinære undervisningen og tilpasser til hver enkelt. Samtidig vises det til *gammel* kompetanse og tenkemåte, og til tiden før tolærersystemet, *du klarer ikke fem forskjellige undervisningsprogram alene*. Lærerne her har nå, forståelse og kunnskap, samt en tolærersmodell som gjør dem i stand til å tilrettelegge for mangfoldet. Læreren hevder at det *sitter i ryggmargen nå*. Det er med andre ord en

implementert arbeidsmåte. Læreren viser videre til forbedrede resultater på nasjonale prøver. Det legges vekt på at de aktivt bruker disse til å tilpasse undervisningen. I punkt 2, Data (Tabell 4.1), beskrives hvordan man kan bruke vurderingsresultater for å tilpasse undervisningen bedre, med tanke på måloppnåelse og fastsetting av nye mål, som en karakteristikk for et skolesystem som virker. Læreren viser til at det hadde vært ønskelig at kommunen fokuserte mer på at resultatene kommer av endrede og god undervisningopplegg, enn resultatene alene. Hvis dette er gjennomgående så kan det være et tegn på at ikke kompetansen og engasjementet til inkludering følges like godt oppover i systemet (jfr. Punkt 7, Kommunikasjon, fig 1.4). Samtidig så vises det også til kommunikasjon av effektiv praksis oppover i systemet slik at alle involverte skal vite hva skoleutviklingen fører til. Dette området går utenfor min undersøkelse og kan derfor bare baseres på lærerens utsagn.

Jeg går videre over på uttalelser som jeg knytter til punkt 3, Lederskap. Lærer 3 viser til et vellykket prosjekt som gikk over flere år.

.....prosjektet gikk over flere år. Et løft for det pedagogiske arbeidet. Det førte til en felles forståelse og tanke for det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Vi jobbet mye med det. Ledelsen var veldig aktiv. Det er utrolig viktig. Noen år tidligere hadde vi et utviklingsarbeid der ledelsen ikke var aktiv, det var en stor fiasko. Vi var på det ene kurset etter det andre, men det ble aldri gjort noe med, derfor var det helt bortkastet. Ingen hadde igjen noen ting og ingen brukte noe av det. (Lærer 3)

Læreren viser til det positive ved fellesskapet og felles kompetanseheving, samtidig trekker læreren frem *felles forståelse for det pedagogiske arbeidet* i klasserommet som viktig. Ved denne uttalelsen får jeg en forståelse av at det menes, som lærerne i Essunga, at det er en ny og bedre praksis, basert på andre prinsipper enn den tidligere praksisen. Videre viser denne læreren til en satsing noen år tidligere, hvor ledelsen ikke var engasjert og de var på gjentatte kurs uten at det ble gjort noen erfaringsdelinger i etterkant. Læreren omtaler hele prosjektet som en *fiasko*. Erfaringen denne læreren viser til beskriver hvor avgjørende det er at alle deltar, inklusiv ledelsen, og at slik satsing må følges opp gjennom felles erfaringsdeling for å bli en ny og implementert kunnskap. Tre av de fire lærerne jeg intervjuet trakk spesielt frem dette prosjektet skolen hadde for flere år siden som bortkastet fordi det var dårlig ledet. Den fjerde informanten arbeidet ikke ved denne skolen på dette tidspunktet. Punkt 3, omhandler *Lederskap* (Tabell 4.1). Karakteristikk for dette punktet er blant annet at ledelsen deltar som

lærende. En praksis som ut i fra informantene fungere slik i dag, noe lærer 1 bekrefter ved denne uttalelsen.

Det er avhengig av god ledelse for å drifte pedagogisk utviklingsarbeid, og for å få alle til å dra i samme retning. Så ledelsen, og dette her ved å involvere alle fra starten av er grunnlag for at vi har lykket med å bli så kollektive som vi er. Undervisning og inkludering. Vi er lojale til det som er bestemt. Jeg håper at dette blir standarden for alle. Jeg er stolt av skolen min! (Lærer 1)

Lærer 1 bekrefter også aktiv ledelse som en forutsetning for å ha fremdrift i et utviklingsarbeid. Persson & Persson (jfr. 2.2.2) viser til hvor viktig dette også var i Essunga. I oppsummeringen fra lærerne fremhevet de nettopp dette, at ledelsen var deltakende og en aktiv pådriver, som vesentlig for å bli engasjert og lykkes med utviklingsarbeidet. Siste del av uttalelsen fra lærer 1, fører drøftingen over til punkt 8, Lagånd (Tabell 4.1). Her vises det til karakteristikk som, identitet og tilhørighet innenfor og mellom skoler, og mellom skoler og kommunen, lojalitet i og til systemet med et sterkt fokus på å bedre sine prestasjoner. Alle lærerne var veldig klare på at lojalitet var en forutsetning for å lykkes i et utviklingsarbeid. Dette kom frem i flere sammenhenger. Lærer 1 viser til hvor viktig det er å skape et felles engasjement fra starten av og at dette er grunnlaget for å lykkes. Et engasjement der det arbeides med et felles prosjekt vil skape en identitetsfølelse, et eierskap til prosjektet. Med dette opplever jeg at læren viser til at et felleskap bygd på felles erfaringer gjennom utviklingsarbeidet, er grunnlaget for lojaliteten. Videre vises det til at ved å samles rundt og enes om en felles forståelse, opplever de kollektivt samhold. Forfatterne jeg har vist til i teoridelen hevder at en kollektiv oppslutning om utviklingsarbeidet er en forutsetning for å lykkes (Booth & Ainscow 2001, Haug 2014, Fullan 2014, Persson & Persson 2012 og Mitchell 2014).

Det handler om å være lojal i forhold til det vi bestemmer i utviklingsarbeidet. Det er et sentralt stikkord for å lykkes. Hvis noen vil gå sin egen vei i prosessen så sliter vi. (Lærer 2)

Lærer 2 viser til hvor viktig det er at alle er lojale til det de har bestemt felles og at det vil bli vanskelig hvis noen *bryter ut*. Lærere 2 uttaler antagelig dette basert på at, slik flere lærere hevdet, at ledelsen i et tidligere prosjekt var lite involvert, som dermed flere lærere så på som bortkastet. Det var ingen av lærerne som påpekte at det hadde vært en utfordring, i den

senere tiden. Dette har mest trolig sammenheng med at ledelsen nå ble oppfattet som aktiv og deltakende. Persson & Persson (jfr. 2.2.2) viser til at det i Essunga var noe motstand på enkelte områder innenfor utviklingsarbeidet, blant annet i forbindelse med tolærersystemet. Deres undersøkelse viste i denne sammenhengen til at grunnlaget for å de lyktes, var ledelsens kompetanse til å drive prosjektet fremover som igjen førte til en kollektiv oppslutning om utviklingsarbeidet.

Jeg velger nå å gå tilbake til utsagn som i hovedsak tilhører punkt 1, Fokus (Tabell 4.1), og punkt 3, Lederskap (Tabell 4.1), for å få frem mer av lærernes økte kompetanse for tilrettelegging av undervisning, som blant annet har foregått gjennom erfaringsdeling. Utsagnene viser også til hvordan de gjennom erfaringsdeling har utviklet nye undervisningsmåter og undervisningsopplegg.

Mye erfaringsdeling gjennom utviklingsprosjektene. Fra å presentere et rammenotat som en fin metode, til at man opplyser hverandre om god nettsteder, til å dele gode erfaring om for eksempel atferdsproblemer. (Lærer 1)

I punkt 1, Fokus (Tabell 4.1) vises det til karakteristikker som kan knyttes til kompetanseheving og erfaringsdeling, som fører til bedre evne til å tilrettelegge undervisningen. Lærer 1 viser til hvordan erfaringsdelingen gjennom utviklingsprosjektene fører til endret praksis i undervisningen. Ikke bare faglig men også sosialt.

*Vi fikk i oppgave at nå skal dere prøve ut det og det i klasserommet, og dele erfaringer etterpå, veldig bra! Fikk gode tilbakemeldinger fra de andre og vi fikk tips. Det må vi prøve, det går an å prøve med 2. klasse! Det ble så aktivt, og prøvd ut så mye at det ble en del av undervisningsmåte! Man greier å løsrive seg fra læreverkene og jobbe i lengre bolker, ja, jobbe mer med forståelse. Det er det brukt mye tid på. Utviklingsarbeid må være styrt fra toppen og det må avsettes tid til å jobbe med det i plenum, slik at alle blir med på det. Min erfaring er at vi har mye mer igjen for det enn at enkeltpersoner får flere studiepoeng. Det er jo det som er **inn** nå da. (Lærer 3)*

Lærer 3 viser hvordan undervisningspraksisen har endret seg, ved at de har løsrevet seg fra læreverkene. Læreren oppfatter at dette fører til bedre læring for elevene. I punkt 1, Fokus (Tabell 4.1) vises det til at karakteristikker for dette området også er bedre læringsresultater.

Dette har også vært et av resultatene for denne skolen etter at den nye modellen ble innført (jfr. 1.2). Læren understreker hvor viktig det er at et slikt utviklingsarbeid er *styrt fra toppen*, for at det skal være vellykket, men også at det settes av tid til å jobbe i plenum, slik at erfaringsdeling kan finne sted. Alle lærerne jeg intervjuet trakk frem hvordan de jobbet med erfaringsdeling i plenum og at det var avsatt tid til dette.

Flere lærere viste til at skolen gjennom utviklingsarbeidet har hatt fokus på å innarbeide felles strategier, basert på forskning, i undervisningen. Lærer 1 trakk frem felles læringsstrategier som et eksempel.

Viktig å få frem lik praksis hos alle lærere som er inne i klassen. Behandle nye begreper på samme måte. Bruke like støttefunksjoner som VØL-skjema også videre. Bruke BISON og angripe tekster likt uavhengig av fag. (Lærer 1)

Med dette uttrykker ikke lærer 1 bare at de jobber med forskningsbaserte læringsstrategier, men at de også har fokus på at dette er for å få frem *lik praksis på skolen*. Punkt 7, Kommunikasjon (Tabell 4.1) viser til karakteristikker som bruk av forskningsbaserte undervisningsmetoder og fokus på kjernebudskapet undervisning. Slik jeg oppfatter det viser læreren til at de sikrer kvaliteten på undervisningen gjennom at de får frem *lik praksis*, som i denne sammenheng, forskningsbaserte læringsstrategier. Oppsummeringen fra Essunga (jfr. 2.2.2) viste også at lærerne der hadde endret praksis. En lærer uttalte at ny praksis ble basert på forskning, mens praksisen tidligere var basert på synsing.

Jeg har tidligere i presentasjon og drøfting av utviklingsarbeidet ikke kommet inn på karakteristikker for punkt 6, Lokalsamfunnet (Tabell 4.1). Uttalelsen jeg ønsker å bruke i denne sammenhengen henter jeg fra 4.2, *Lærerne viser til viktig tilrettelegging av undervisning basert på en inkluderende praksis*. Denne er derfor også drøftet tidligere i oppgaven, ut i fra undervisning og inkluderende praksis.

Vi er to lærere i klassen. Vi har mulighet til å gjøre noe med en gang, trenger ikke å vente å se. Vi trenger ikke å gå gjennom den papirmølla for å få ressurser. Det at vi kan ha flere med i klasserommet gjør at vi får gjort noe der og da, og tilpasset til dem. Det er en kjempefordel. Vi har drøftinger med PPT i forhold til tidligere IOP-elever. En del gråsoneelever også, vi drøfter de med PPT. Det er betryggende. Modellen fanger opp de utfordringene vi står ovenfor. Gjennom PPT får vi kartlagt

og gjort de tingene. Da har vi det dokumentert. En fin støtte med PPT, fagmiljøet i ryggen, det er kjempeviktig og en trygghet. Det er ingen som får en dårligere undervisning fordi om de ikke har IOP. Vi har drøftingsmøter. Vi drar i samme retning på grunn av utviklingsprosjektet. (Lærer 2)

Læreren viser her til skolens praksis der de gjennom modellen og utviklingsarbeidet har innført et tett samarbeid med PPT for å sikre kompetanse fra fagmiljøet når de skal tilrettelegge for elever. Dette vises som en av karakteristikkkene under punkt 6, Lokalsamfunn (fig 4.1), hvor skolen søker støtte gjennom kontakt med blant annet hjelpeapparatet i form av samarbeid som forebyggende arbeid eller ved utfordringer. Denne type samarbeid som læreren refererer til at skolen har som praksis vil omhandle forebyggende arbeid, ved at de gjennom det tette samarbeidet med PPT kan tilrettelegge undervisningen slik at elever unngår spesialundervisning. Skolen har også en fadderordning rettet mot førskolebarna, denne starter våren før de nye elevene har skolestart. Skolelever, fadderne og barnehagebarna har da jevnlig treff utover våren der de møtes og har ulike aktiviteter, der målet er å bygge relasjoner til hverandre slik at skolestarten blir trygg og god for elevene som skal starte på første trinn. Slik jeg ser det vil også dette initiativet falle inn under punkt 6, Lokalsamfunn (Tabell 4.1)

Jeg har ikke i drøftingen kommet inn på punkt 4, Ressurser og punkt 5, Reduksjon av distraksjoner (Tabell 4.1). Jeg vil likevel nevne at flere av lærerne var bekymret for at modellen de har jobbet etter i mange år skulle bli forandret på bakgrunn av endret ressurstildeling fra kommunen. Dette må ses på som distraksjoner i forhold til at lærerne , samtidig faller det også inn under punkt 4, Ressurser, der kriteriet for å kunne gjennomføre et utviklingsarbeid er at det er avsatt tilstrekkelig ressurser til dette. Lærer 1 uttrykker sin bekymring på denne måten:

Hvis modellen vår forsvinner vil vi havne tilbake slik vi hadde det før. Vi vil ha de samme holdningene, men ikke muligheten til å jobbe etter dem. (Lærer 1)

Med dette viser lærer 1 til tolærersystemet som en ressurs som gir dem mulighet til å tilpasse undervisningen for mangfoldet som nå er inne i det ordinære klasserommet.

4.3.1 Drøfting av funn fra forskningsspørsmålene opp i mot en endret tankestil

Jeg vil avslutte presentasjon og drøfting av empirisk data med å vise til en uttalelse som rommer flere av punktene som er karakteristiske for et vellykket utviklingsarbeid (fig 4.1) Denne uttalelsen fra Lærer 1 viser til ledelse, utviklingsarbeidet, kompetanseheving, kollektiv kapasitet holdninger og samkjørte undervisningspraksiser. Dette rommer et helt utviklingsarbeid og de tankemessige endringene Persson & Persson (jfr. 2.2.2) oppsummerte som det viktigste i forskning på utviklingsarbeidet i Essunga kommune.

Underveis så har jeg opplevd at alle er veldig lojale til det som blir bestemt i fellesskap. Ledelsen har vært flink til å ta signaler om at alle må bli inkludert. At alle er oppdatert og informert og har mulighet til å melde inn til ressursgruppa på ting de synes er viktig. Dette har vært en prosess som har kommet sterkere med årene. Nå har det blitt selvfølgelig at nå gjør vi det på den måten. Det er sånn det fungerer godt. Vi opplever oss som samkjørte og det er også viktig for elevene sin trygghet for vi jobber for at vi går inn med de samme holdningene og utgangspunkt til hvordan vi lærer bort ting. (Lærer 1)

Lærer 1 uttaler resultatet og de viktige kriteriene underveis i utviklingsarbeidet. Her nevnes blant annet lojalitet og fellesskap, ledelse, kompetanseheving og holdninger. Læreren sier også - *Nå har det blitt selvfølgelig at nå gjør vi det på den måten.* Jeg kjenner ikke til disse lærernes *tankestil* før utviklingsarbeidet, som er basert på den nye modellen, startet. Det jeg vet er at det var et høyt antall elever som hadde spesialundervisning, nasjonale prøver viste lave faglige resultater og det var et høyt frafall i videregående skole. Og – ikke minst at dette har snudd til det positive, etter oppstart av utviklingsarbeidet. Jeg har også presentert og drøftet uttalelser som har vært preget av de samme forklaringer og holdninger som den jeg har vist til fra lærer 1, ovenfor. Slik jeg oppfatter dette utsagnet og lignende utsagn fra de andre lærerne, så har det skjedd en forandring i *tankestilen*, en omfattende endring som har ført til et fellesskap som inkluderer holdninger, undervisningspraksis og lojalitet. Fleck (1997, jfr.2.2.2) viser i sin kunnskapsteori til at det innenfor en institusjon alltid vil være tradisjoner og meninger som *sitter i veggene*, og som kan være vanskelige å endre. I forenklet versjon, så vises dette ved ulike *tankekollektiver* som tilhører både *ytre* og *indre*

kretser, der den indre kretsen er der tankestilen i hovedsak dannes, mens de ytre kan påvirke i større eller mindre grad avhengig av demokratiske holdninger i systemet.

Hvis jeg forsøker å omdanne teorien til å gjelde disse lærerne ved denne skolen, så ser jeg for meg ledelsen og de mest motiverte eller de med mest påvirkningskraft i personalet, i den indre kretsen, mens de øvrige er i de ytre kretser. Lederen måtte ikke være i den indre kretsen, men det ville bety at han ikke hadde noen påvirkningskraft, at han ikke var i stand til å lede på en positiv måte – men det *er* han i følge lærernes uttalelser. Så derfor, med lederen og motiverte lærere med påvirkningskraft, i den indre kretsen så har tankestilen blitt endret. Hvor fort den har blitt endret kan ikke jeg uttale meg om, men hvis den demokratiske holdningen har vært tilstede i stor grad, så har de ytre kretsene også vært pådrivere til å endre tankestilen hos kollegiet.

5. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Jeg har arbeidet ut i fra problemstillingen: *Hvilke kriterier kan føre til at lærere gjennom et endringsarbeid utvikler en felles inkluderende praksis?* På bakgrunn av problemstillingen har jeg konstruert tre forskningsspørsmål, som har vært et utgangspunkt for intervjuguiden og for presentasjon og drøfting av empirisk data. Jeg har også drøftet data fra forskningsspørsmålene opp i mot Fleck sin kunnskapsteori om tankekollektivet (jfr. 2.2.2 og 4.3.1).

1. *Hva fremhever lærerne som viktige holdninger i forhold til å utøve en inkluderende praksis?*
2. *Hva fremhever lærerne som viktig når de tilrettelegger undervisning basert på en inkluderende praksis?*
3. *Hva fremhever disse lærerne at var viktige faktorer og betingelser i utviklingsarbeidet for å lykkes?*

Oppsummeringene jeg foretar meg på bakgrunn av forskningsspørsmålene og data drøftet opp i mot teori, vil danne grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen. Presentasjon og drøfting gjort i forhold til de to første forskningsspørsmålene har naturlige forbindelser til forskningsspørsmål 3 med drøfting gjort opp i mot Fullan sine karakteristikk av et vellykket utviklingsarbeid. Ved å drøfte holdninger og praksis først, fikk jeg bedre oversikt over materialet, før siste forskningsspørsmålet skulle presenteres og drøftes. Etter en oppsummering av forskningsspørsmålene, oppsummerer jeg funn fra data drøftet opp i mot tankekollektivet (jfr. 2.2.2 og 4.3.1).

Innledningsvis i oppgaven viste jeg til *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2017). Denne viser blant annet til ulike tiltak for å heve kvaliteten på undervisningen i norsk skole. I denne sammenheng viser den også til inkludering som mål i seg selv, og som et middel til å heve læringsutbyttet. Skolen jeg har gjort min undersøkelse ved tilhører en kommune som i samarbeid med PPT og skolen har utarbeidet en modell med målsettinger som ligger tett opp til flere av tiltakene i denne stortingsmeldingen.

Jeg starter oppsummering av forskningsspørsmål 1, som omhandler lærernes holdninger. Booth & Ainscow (jfr. 2.1.2) viser til inkludering og inkluderende praksis og hevder at menneskene, deres verdioppfatning og skolekulturen de er en del av, må forandres for at det

skal bli en varig endring. Med dette oppfatter jeg at holdninger og verdier må ligge til grunn for at et endringsarbeid rettet mot å kunne utøve en inkluderende praksis, skal bli vellykket. Disse holdningene og verdiene må finnes i hele skolekulturen, hos de ansatte i skolen, hos elevene, hos de foresatte og skolemyndighetene. Jeg har kun intervjuet lærerne og viser til holdninger og verdier gjennom deres perspektiv. Lærerne ved denne skolen er opptatt av at de har en vi-holdning. Dette opplever de som en styrke i fellesskapet både som kollegia men også i forhold til elevene. Lærernes oppfattelse er at deres felles strategier og holdninger er en sikkerhet for faglig kvalitet. Deres holdninger er preget av lojalitet til fellesskapet og forpliktelser i forhold til felles avgjørelser. Lærerne er samstemte i at alle elevene har sin plass i klasserommet. Deres holdninger er derfor preget av en inkluderende praksis rettet mot at spesialundervisning i størst mulig grad skal foregå i klasserommet, og ta utgangspunkt i den ordinære undervisningen. De viser også til at all tilpasset undervisning skal foregå med utgangspunkt i den ordinære undervisningen som omfatter alle elevene. Lærernes uttalelser viser også at deres holdninger preges av at de tilrettelegger undervisningen slik at elevene får mulighet til å nå sine mål. De fremhever det som viktig at elevene skal ha en *følelse av å lykkes*, både faglig og sosialt. Lærerne er opptatt av å treffe riktig nivå og ta utgangspunkt i elevenes ressurser fremfor utfordringene. Når det gjelder holdninger hos resten av skolesamfunnet så viser lærerne til at de har et stort fokus på at elevene skal ha gode holdninger til mangfoldet ved å fremheve ulikheter på en positiv måte. Dette gjør de ved å vise til fremskritt hos den enkelte og forvente at elevene skal *heie på hverandre*. Lærerne fremhever også at elevene har gode holdninger til elever med annen etnisk bakgrunn, ved at elevene gleder seg til at nye elever skulle komme og at disse raskt blir en del av klasse miljøet. I denne sammenhengen trekker også lærerne frem de foresattes holdninger som en ressurs, der foreldrene bidrar med inkluderende holdninger i elevenes fritid ved å blant annet sørge for at alle elever får mulighet til å delta på bursdagsfeiringer.

Forskningsspørsmål 2 dreier seg om hva lærerne fremhever som viktig ved tilrettelegging av en undervisning som er inkluderende. Lærernes inkluderende holdninger til mangfoldet kommer frem i deres praksis gjennom en inkluderende spesialundervisning med den ordinære undervisningen som utgangspunkt. Skolen har et tolærersystem i alle basisfag, når gruppestørrelsen er på 12 elever eller flere. Alle lærerne er samstemte i at dette tolærersystemet er en forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen slik at alle elever får utfordringer og kan nå sine mål både faglig og sosialt. Lærerne presiserer at samarbeidet

mellom lærerne er en forutsetning for å tilpasse undervisningen godt til helheten og til den enkelte elev. Det er få elever som har IOP, men det understrekes at det samarbeides godt med spesialpedagog for å sikre at elevene får en tilpasset undervisning ut i fra den ordinære undervisningen. Videre viser de til at samarbeidet med PPT er spesielt viktig for sikre at elever, som tidligere hadde spesialundervisning, får et godt nok tilpasset undervisningstilbud. Samtidig fremhever de at det også er en sikkerhet for dem, som lærere, at PPT kan gjennomføre ulike kartlegginger som underbygger elevens utbytte av undervisningen eller for å tilpasse undervisningen bedre. Lærerne vektlegger også at PPT brukes som ressurs og samarbeidspartnere ved behov i forhold til elever de omtaler som *gråsoneelever*, og at dette er nyttig for dem når de er usikre og trenger mer faglig kompetanse. Videre viser de til at det er viktig å bruke tolærerressursen på en fleksibel måte, for eksempel ved å dele gruppen slik at en del kan ha et skrivekurs og en annen del kan være på skolebiblioteket, eller for differensiering av undervisningen. Lærerne viser til at begge lærerne alltid er aktive i klasserommet, og at det gir en kvalitetssikring av undervisningen ved at de er to til å observere. Lærerne vektlegger at det er viktig med elevsamtaler for å sikre en nær relasjon til elevene, slik at de kan få innblikk i sosiale eller faglige forhold formidlet av eleven selv. De legger også vekt på at det er viktig å kunne løse opp i konflikter umiddelbart og at tolærersystemet gjør dette mulig.

I forhold til utviklingsarbeidet, forskningsspørsmål 3, så var lærerne samstemte i at et vellykket utviklingsarbeid avhenger av en aktiv ledelse. Ledelsen var aktivt med og satt av tid til felles kompetanseheving og etterfølgende erfaringsdeling. Lærerne fremhever at de på bakgrunn av kompetanseheving og erfaringsdeling har fått en undervisningspraksis som sikrer en bedre kvalitet ved at lærerne er mer samstemte både holdningsmessig og faglig. De fremhever at de blant annet har innført felles læringsstrategier basert på forskning og at dette sikrer at elevene får en undervisning som er av god kvalitet. Alle lærerne legger vekt på at lojalitet til felles bestemmelser er viktig i et utviklingsarbeid. Videre viser lærerne *modellen* som en forutsetning for at utviklingsarbeidet har lyktes. Her fremhever lærerne tolærersystemet som fører til at de kan tilrettelegge for mangfoldet ut i fra den ordinære undervisningen.

Sett opp i mot Fullan (jfr. 2.2.1 og Tabell 4.1) sine karakteristikk for et vellykket utviklingsarbeid, så gir lærernes uttalelser om endringsarbeidet og drøftingene jeg har gjort opp i mot karakteristikkene og teori som er presentert, meg en mulighet til å forstå deres

gode engasjement rettet mot skolen og egen praksis. Funn gjort på bakgrunn av deres uttalelser viser i hovedsak til karakteristikker for et vellykket utviklingsarbeid.

Gjennom de aller fleste utsagnene fra intervjuene viser lærerne til en vi-holdning. De omtaler ikke egen praksis eller egne holdninger de bruker, *vi er enige om, sånn gjør vi det her og våre holdninger er at..* Lærerne kom også med uttalelser som, *nå gjør vi det sånn* eller *vi har blitt så samstemte*. På bakgrunn av disse uttalelsene har jeg drøftet disse i forhold til Fleck (jfr. 2.2.2) sin kunnskapsteori om tankekollektivet. Ved å drøfte endringene lærerne viser til opp i mot teorien, så ser det ut til at en tankestilsendring i form av felles holdninger til inkludering har funnet sted og fører til at disse lærerne har utviklet en felles inkluderende praksis.

Jeg vil nå sammenfatte hva lærerne har vist til som viktige kriterier for at de har lykket med sitt endringsarbeid, der et av målene har vært en inkluderende praksis, opp i mot min problemstilling: *Hvilke kriterier kan føre til at lærere gjennom et endringsarbeid utvikler en felles inkluderende praksis?*

Min oppsummering viser at lærerne har to hovedkriterier som de legger til grunn for at de har lykket med å oppnå en inkluderende praksis. Det ene hovedkriteriet er *modellen* som avhenger av at skoleeier og PPT spiller på lag med skolene, slik at det kan finne sted en omorganisering der flytting av ressurser og nye arbeidsmåter kan bidra til bedre kvalitet på undervisningen. Her vises det til at undervisningens kvalitet på denne måten blir så god at flertallet av elevene kan motta og gjøre seg nytte av en tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen. Under dette hovedkriteriet så kommer også kriterier som felles holdninger til undervisning og tilrettelegging av denne, og et nært samarbeid med PPT, som sikrer at alle elevene, inklusiv elever som mottar spesialundervisning, kan få en tilpasset undervisning basert på den ordinære undervisningen. Det andre hovedkriteriet er at ledelsen er aktiv og deltakende slik at alle blir engasjert gjennom kompetanseheving og erfaringsdeling, og at alle er lojale til det som bestemmes i plenum. I tillegg viser lærerne til at det er viktig å *dra i samme retning*, de fremhever at de har en kollektiv oppfatning av hvordan en inkluderende praksis skal utvikles og opprettholdes.

Gjennom å sammenligne disse lærernes utsagn knyttet til holdninger og holdningsendringer, samt ledelsens aktive medvirkning underveis i endringsprosessen, må man kunne anta at en tankestilsendring har funnet sted og at dette er et viktig kriterium for å lykkes. Persson &

Persson framhever denne endringen som den viktigste for at skolen i Essunga hadde lykkes. Jeg velger å avslutte med følgende uttalelse som viser det helhetlige inntrykket jeg fikk av lærernes inkluderende holdning ved skolen der min undersøkelse er utført .

Holdningene våres er at vi ønsker å ha alle med i klassen og at det er viktig å ha dette vi. Vi jobber sammen, vi gjør det vi kan for at alle skal bli gode....den kollektivheten.

Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive – where next? *Quarterly Review of Comparative Education*.38:1, 15-34
<http://dx.doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182-187.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Fleck, L. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Innledningen til läran om tankstil och tankekollektiv*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GSI (2016-2017). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Oslo: Udir
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Haustätter, R.S. & Jahnukainen, M. (2014). From Integration to Inclusion and the Role of Special Education. IF. Kiuppis & R.S. Haustätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s.119-131). New York: Peter Lang
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- KUF. (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no - 5>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Oslo: Novus forlag AS

Kulturdepartementet (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld.nr. 21. 2007-2008). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge

Nordahl, T. & Haustätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater – Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Hamar: Høgskolen i Hamar. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf

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

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.

Persson, B. & Persson, E. (Red.). (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

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

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 (2018). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Statistisk sentralbyrå (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2017*. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>

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

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

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

Vedlegg 1a

Til informantene

Mitt navn er Else Marie Kirkebøen og jeg er student ved Høgskolen i Innlandet (Hedmark). Jeg har nå startet med min masteroppgave. Min oppgave handler om endring gjennom pedagogisk utviklingsarbeid, der oppnåelse av en inkluderende praksis er et av de ønskelige resultatene. Formålet er å skaffe informasjon om hva lærere fremhever som viktige egenskaper og viktig kompetanse for å utøve en inkluderende praksis. I tillegg ønsker jeg å få kunnskap om hvilke endringer dere har opplevd som viktige for å utvikle denne egenskapen. Denne informasjonen vil kunne være et bidrag og informasjon til andre som skal igangsette et pedagogisk utviklingsarbeid der den samme praksisendringen er målet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere lærere som har deltatt gjennom hele prosessen. Jeg vil stille spørsmål rundt temaene samarbeid, anerkjennelse, motivasjon og holdningsendring. Intervjuene skal bli gjennomført i løpet av februar 2018. For at dette skal kunne gjennomføres trenger jeg deres (lærernes) tillatelse. I

informasjonen jeg får vil bli registrert i form av lydopptak. Disse vil bli oppbevart på minnepenn i et låsbart skap som kun jeg har tilgang til. Det vil kun være min veileder og jeg som har innsyn i datamaterialet, mens masterarbeidet pågår.

Når det gjelder personvern så har jeg taushetsplikt og opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt. I den ferdige oppgaven vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes og jeg vil heller ikke oppgi hvilket område i landet skolen ligger.

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke deg ditt samtykke uten å oppgi noen spesiell grunn. Dersom du velger å trekke deg vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Vedlegg 1b

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018. Alle opplysningene vil bli slettet 15. juni 2018.

Hvis du ønsker å delta i studien, ber jeg deg skrive under på vedlagt samtykkeerklæring. Dersom du har spørsmål så kan du kontakte meg på epost else-md@online.no eller på tlf. 99226428. Min veileder ved INN, campus Hamar, Hege Somby, kan også kontaktes på tlf. 99038427, eller epost hege.somby@inn.no

Jeg håper på et positivt svar slik at jeg får mulighet til å gjennomføre studien.

Med vennlig hilsen

Else Marie Kirkebøen

Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i studien

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

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3a

INTERVJUGUIDE

(Inneholder forslag til underspørsmål som må tilpasses intervjupersonene og den enkeltes perspektiver)

Tema/påstand: Skoler med en inkluderende praksis gir alle elever mulighet til å lykkes i sine ordinære klasser

Problemstilling:

- 1. Hva fremhever lærere som viktige egenskaper og viktig kompetanse for å kunne utøve en inkluderende praksis?**
- 2. Hvilke endringer var nødvendige for å utvikle denne egenskapen?**

Innledning:

Jeg ønsker gjennom dette intervjuet å finne ut hvilke holdningsmessige endringer du har fått på bakgrunn av det pedagogiske utviklingsarbeidet du og dine kollegaer ved denne skolen har gjennomført.

Jeg ønsker også å finne svar på hvordan endringen har påvirket ditt syn på tilrettelegging for mangfoldet.

1. Forståelse av inkludering som begrep

- Kan du beskrive din forståelse av inkludering som begrep?
- Kommer du på noen sentrale endringer i din forståelse?

Vedlegg 3b

2. Holdninger/tankestil – Med tanke på endringsarbeidet, inkludering framfor ekskludering:

- Kan du beskrive dine holdninger/tankestil til inkludering, nå?
- Hva tenker du denne endringen har ført til?
- Kan nevne noen praktiske konsekvenser?

3. Underveis i endringsprosessen

- Hva opplever du som de viktigste faktorene som førte til at du endret holdninger/tankestil?
- Opplever du at endringsprosessen forandret din lærerstil i forhold til klasseledelse og dine forventninger til elevene? I så fall på hvilken måte?

4. Samarbeid med kollegaer gjennom endringsprosessen

- Hvordan har samarbeidet og erfaringsdelingen med de andre kollegaene påvirket deg i denne endringsprosessen?
 - I forhold til:
 - Motivasjon
 - Anerkjennelse
 - Økt kompetanse

5. Elever og foresatte

- Kan du beskrive hvordan du opplever samarbeidet med foresatte?
- Har samarbeidet endret seg etter at dere fikk ny praksis? På hvilken måte?

Vedlegg 4 a



Hege Merete Somy

2418 ELVERUM

Vår dato: 07.02.2018

Vår ref: 58746 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

58746

Skoler med en inkluderende praksis gir alle en mulighet for å lykkes i sine ordinære klasser. Hva kjennetegner lærere som utøver en inkluderende praksis- og hva skal til for å utvikle denne egenskapen?

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Hege Merete Somy

Student

*Else Marie Kirkebøen***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.

Vedlegg 4 b

- 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 15.06.2018 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