

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Sofie Hansson

# Masteroppgave

## Inkluderende strategier i undervisningen

Inclusive strategies in teaching

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Etter 6 år på Høgskolen i Innlandet, ender jeg dette studiet ved master i tilpasset opplæring. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende prosess, også svært lærerik og givende. Jeg har fått ny erfaring og faglig innsikt, og lært mye som jeg kan ta med videre i arbeidslivet. Jeg vil gjerne takke alle de som har bidratt til at jeg har kunnet fullføre masteroppgaven min.

Først vil jeg takke dere informanter som lot meg intervjuere dere i en travel lærerhverdag. Takk for at dere delte deres meninger og erfaringer med meg, og at jeg fikk tillatelse til å videreformidle utsagn fra dere. Dere har vært en stor hjelp til at jeg fikk fullført min masteroppgave.

Min veileder, Berit Karseth, fortjener en stor takk for gode råd og innspill underveis i prosessen. Takk for alle skypesamtalene, og tiden du har satt av til meg og min masteroppgave.

Jeg vil takke min fantastiske venninne, og medstudent, Hilde Juven. Takk for 6 fine år sammen her på Høgskolen. Takk for all latter og frustrasjon vi har hatt på grupperommene, og all støtte og positivitet du har gitt.

Takk til lærerne i familien min, for stor hjelp under prøveintervjuet av intervjuguiden min, med konkrete og fine tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en takk til min venninne, Oda, som korrekturleste min masteroppgave før innlevering.

En helt spesielt takk går til resten av familien, samboer og venner, for støtte og oppmuntring gjennom studietiden min og mitt arbeid med denne masteroppgaven.

Sofie Hansson

13.05.19

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 Inkludering i politiske dokumenter</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 Oppgavens formål</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3 Presentasjon av problemstilling</b> .....	<b>14</b>
<b>1.4 Hovedstrukturen i oppgaven</b> .....	<b>15</b>
<b>2. Teoretisk tilnærming og forskningsbidrag</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Skolen som inkluderingsarena</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	17
<b>2.2 Faglig og sosial inkludering</b> .....	<b>20</b>
2.2.1 Tre dimensjoner ved inkludering.....	21
2.2.2 Elev-lærer samtaler som læringsarena.....	22
2.2.3 Et sosiokulturelt læringssyn.....	23
2.2.4 Tilhørighet .....	24
<b>2.3 Inkludering av mangfoldet</b> .....	<b>25</b>
2.3.1 Mangfold - En berikelse .....	26
2.3.2 Flerspråklighet .....	26
<b>2.4 Skolens utfordring</b> .....	<b>27</b>

---

<b>2.5</b>	<b>Inkluderende strategier .....</b>	<b>29</b>
2.5.1	Inkluderende undervisningsstrategier .....	29
2.5.2	Inkluderende strategier som fører til et bæredyktig utdanningssystem .....	32
<b>2.6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>36</b>
<b>3.</b>	<b>Metodisk tilnærming.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Valg av metode .....</b>	<b>39</b>
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervju .....	40
3.1.2	Fenomenologisk perspektiv .....	41
3.1.3	Hermeneutikk .....	42
<b>3.2</b>	<b>Innsamling av data.....</b>	<b>43</b>
3.2.1	Utvalg av informanter .....	43
3.2.2	Intervjuguide.....	44
3.2.3	Gjennomføring av intervjuene .....	45
3.2.4	Analyse og bearbeiding av data .....	47
<b>3.3</b>	<b>Kvalitetskriterier.....</b>	<b>49</b>
3.3.1	Validitet og reliabilitet .....	49
3.3.2	Etiske hensyn .....	51
<b>4.</b>	<b>Presentasjon av funn.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1</b>	<b>Inkluderingsbegrepet.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2</b>	<b>Organisering av undervisningen.....</b>	<b>55</b>
<b>4.3</b>	<b>Planlegging og gjennomføring av undervisningen .....</b>	<b>56</b>
4.3.1	Undervisning som fremmer inkludering.....	57
4.3.2	Sosial og emosjonell læring.....	59
4.3.3	Ekskludering i undervisningen .....	60
4.3.4	Utfordringer i undervisningen .....	61

---

4.4	Oppsummering.....	62
5.	Drøftning av teori og funn.....	64
5.1	Strategi 10: Sikre at alle barn med et handicap mottar undervisning.....	64
5.2	Strategi 11: Fremme inkluderende undervisning for elever med særskilte behov	
	65	
5.3	Strategi 37: Anerkjennelse ulike elevgrupper dine forskjellige kulturelle og sosiale kapital.....	68
5.4	Strategi 41: Anvende en kooperativ gruppeundervisning.....	70
5.5	Strategi 42: Bruke elevene som veileder og støtte i undervisningen .....	72
5.6	Strategi 44: Styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring .....	72
5.7	Strategi 53: Utvikle et positivt og trygt klassemiljø .....	73
5.8	Oppsummering .....	76
6.	Konklusjon.....	78
7.	Avsluttende kommentar .....	81
	Litteraturliste.....	82
	Vedlegg 1 .....	88
	Vedlegg 2 .....	90
	Vedlegg 3 .....	93
	Vedlegg 4 .....	95

---

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Gjennom forskningsarbeidet har jeg ønsket å få et større innblikk i hva inkluderende strategier er, og se hvilke erfaringer lærere i grunnskolen har rundt inkluderende strategier i undervisningen. Inkluderende strategier handler om hvordan lærere legger til rette for mangfoldet i elevgruppa, og dermed blir tilpasset opplæring et sentralt begrep. Jeg vil at mitt forskningsarbeid skal se på ulike inkluderende strategier i undervisningen, og konkretisere hvordan disse strategiene kan brukes på en hensiktsmessig måte i det praktiske arbeidet. Jeg har valgt meg ut tre skoler som har inkludering og tilpasset opplæring i sin pedagogiske plattform. Det empiriske materialet bygger på fire semistrukturerte intervjuer av lærere ved ulike skoler og trinn i grunnskolen.

Undersøkelsens teoretiske forankring er David Mitchell (2018) sin redegjørelse av inkluderende strategier i undervisningen. Mitchell (2018) skriver at mange barn ikke har suksess i skolen, fordi de er for sårbare til å bli inkludert i undervisningen. Dette kan skyldes mange ulike faktorer. Derfor er det viktig med bruk av ny tenkning av våre undervisningssystemer, da dette har konsekvenser for både det enkelte individ, og samfunnet. Han hevder at ut i fra disse strategiene som er presentert, vil lærere lære mer om den eksisterende læringspraksisen og vil utvikle en bredere forståelse om effekten av disse. Lærere vil bli mer bevisste på valgene de tar, og om konsekvensene av disse valgene for elevenes prestasjoner i skolen. Strategiene blir brukt som både verktøy i skolen, men er også bygget opp som prinsipper for en inkluderende undervisning. Studien har hatt utgangspunkt i følgende problemstilling: ”Hva er inkluderende strategier, og hvilke erfaringer har lærere med inkluderende strategier i undervisningen?”

Presentasjon av funn viser at lærerne mente at inkludering handler om at alle elevene, uavhengig av behov, skal tilhøre en klasse og være del av et felleskap på en positiv måte. Oppgavens teorigrunnlag og empiriske funn viser til flere ulike strategier som brukes i undervisningen for å fremme inkludering i felleskapet. En strategi som kommer tydelig fram i presentasjonen av funn, er at bevisst bruk av samarbeid mellom elevene bidrar til inkludering i undervisningen. Det legges vekt på en variert undervisning og mestring i skolehverdagen, gjennom å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev ut ifra deres forutsetninger og behov. Det kommer fram at lærerne fokuserer på både det faglige og det

sosiale i undervisningen, og viser til erfaringer som er med på å styrke dette. Funn tyder på at positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, er en strategi som flere har gode erfaringer med i et inkluderende læringsmiljø. Det skal legges opp til et inkluderende og trygt klassemiljø, der forskjellighet hos mangfoldet respekteres og anerkjennes.



## Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in adapted education at Innlandet University College. Through the research work, I wanted to gain a greater insight into what inclusive strategies are, and to see which experiences teachers in primary schools have around inclusive strategies in teaching. An inclusive strategy is all about how teachers facilitate diversity in the student group, therefore is adapted education a central concept. I want my research work to look at different inclusive strategies in the teaching, and to specify how these strategies can be used in an appropriate way in the practical work. I have selected three schools that have inclusion and adapted education in their educational platform. The empirical material is based on four semi-structured interviews of teachers at different schools and grades in primary school.

The study's theoretical grounding is David Mitchell (2018) and his statement of inclusive strategies in teaching. Mitchell (2018) writes that many children do not have success in school because they are too vulnerable to be included in the education. This can be due to many different factors. Therefore, it is important to use new thinking in our teaching systems, as this has consequences for both the individual child and the society. He claims that based on these strategies that is presented in this thesis, teachers will learn more about the existing learning practice and will develop a broader understanding of their impact on an inclusive education. Teachers will become more aware of the choices they make, and of the consequences of these choices for student achievement in school. The strategies are used as tools in the school, but are also built up as principles for an inclusive education. The study has been based on the following issue: "What are inclusive strategies, and which experiences do teachers have with inclusive strategies in teaching?"

The presentation of the findings show that the teachers believed that inclusion is about all students, regardless of need, belonging to a class and being part of a community in a positive way. The thesis's theoretical basis and empirical findings refer to several different strategies that are used in the teaching to promote inclusion in the community. A strategy that is evident in the presentations of findings is that conscious use of cooperation between students contributes to inclusion in the teaching. Emphasis is placed on a varied teaching and mastery in school life, by adapting the training to each student based on their assumptions and needs. It appears that the teachers focus on both the academic and the social in their teaching, and refers to experiences that strengthen this. Findings indicate that positive relationships

between teacher-student and student-student are a strategy that many have good experiences with in an inclusive learning environment. An inclusive and safe class environment should be set up, where the diversity of the students is respected and recognized.

---

## 1. Innledning

Forestillingen om at skolen skal være et felleskap for alle barn, kan sies å ha fulgt den norske skolen helt fra begynnelsen. Tanken om en enhetsskole som skulle være en skole for hele folket, utviklet seg i Norge fra 1800-tallet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 3). Samtidig ble det opprettet et segregert skolesystem som skulle gjøre det mulig å ekskludere elever fra det ordinære utdanningssystemet. Det ble ikke stilt spørsmål rundt denne praksisen før på 60-tallet da tankene om integrering av funksjonshemmede gjorde seg gjeldende, hevder Strømstad et.al (2004, s. 21). I følge Blomkomiteen er integrering et begrep som handler om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan. Fra 1997 kom tanken om en inkluderende skole gjennom et læreplanverk som understreker at *”Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle felleskapet på ein likeverdig måte”* (Strømstad et.al, 2004, s. 44). Dette er videreført i reformene i 2000-årene (LK06). Kunnskapsløftet fra 2006 fremhever et inkluderende og sosialt felleskap, og et læringsfellesskap det mangfold anerkjennes og respekteres. Denne forståelsen viser en sammenheng med UNESCOs Salamancaerklæring (Nes, 2013, s. 41). Det som før var integrering, skulle heretter være inkludering. Salamancaerklæringen vektlegger at skolen og undervisningen må endres for å kunne tilrettelegge for mangfoldet, øke elevdeltakelse og forebygge ekskludering, samt se forskjeller mellom elevene som en berikelse og fokusere på elevenes potensiale. Erklæringen bygger videre på tidligere dokumenter fra FN, som slår fast at alle mennesker har rett til utdanning (Strømstad et.al, 2004, s. 7).

Inkludering som begrep er utfordrende, og kan tolkes og brukes på ulike måter. Det ses på i skolesammenheng, og i forhold til et inkluderende samfunn. Det blir brukt både ideologisk og politisk. Haug (2014, s. 3-4) hevder at inkluderingsbegrepet kan være med på å gi oss svar på hvordan barn og unge skal kunne ta del i det sosiale og faglige fellesskapet på en måte at deres potensiale for læring realiseres, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn og andre forutsetninger forøvrig. I følge Jortveit (2018, s. 263) skal ikke inkludering bare være rettet mot individuelle forutsetninger og tilrettelegginger, men at det også skal innebære en systemisk forståelse, der forhold til skole, miljø og samfunn skal være aktuelt. Det samme viser Nes (2013, s. 41) i sin artikkel, der hun skriver at inkludering ikke skal gjelde hvordan enkelt elever kan bli integrert, men at det angår hele opplæringsystemet på ulike nivå. Dermed er det systemene som må endres for at man skal kunne legge bedre til rette for

variasjonene blant elevene. En grunn for at det er viktig å kunne legge til rette for elevene er for å unngå et segregert skolesystem og ekskludering i undervisningen. Når det skal legges til rette i skolen og undervisningen, kan det være utfordrende å tilpasse etter alle forutsetningen og behovene elevene har. Dersom dette ikke blir gjort, kan dette være med på å føre til ekskludering og segregering. Redusering av ekskludering er noe som er viktig i opplæring, og dermed fokuserer opplæringssystemet på det motsatte, altså inkludering.

Kort sagt kan en si at utdanningssystemet i Norge har beveget seg fra segregering og ekskludering, mot integrering og inkludering, der idealet er et mangfoldig felleskap (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007, s. 9). Fokus på inkludering i skolen har tradisjonelt vært knyttet til opplæringen av elever med spesialpedagogiske behov. Etter Søggen-utvalget, ble det vist til en mer grundig forståelse av inkludering i Norge. *I første rekke* (NOU 2003:16, s. 11) blir det lagt vekt på at inkludering handler om alle barn – ikke bare de med særskilte behov. Nå favner forståelsen av inkludering videre og gir nye perspektiver på diversitet i skolen, der kjønn, religion og etnisitet er vektlagt. Inkludering er en dynamisk prosess, og ikke en statisk stilling: det skjer interaksjonen mellom lærer og elev, elever og jevnaldrende og elev og skolemiljø. Derfor må skolens og lærerens praksis overvåkes for å kunne vurdere deres innvirkning på inkludering (Adderleya, Hope, Hughes, Jones, Messiou & Shaw, 2014, s. 108). I følge Buli-Holmberg (2016, s. 172) fordrer dette at læreren kontinuerlig forbedrer tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø og tilbyr en fleksibel, differensiert og variert undervisning som kan tilpasses alle elever. Samtidig krever det at læreren har kjennskap til elevenes individuelle læreforutsetninger, også når det kommer til elever som har lærevansker og funksjonshemninger.

Inkluderingshåndboka er den norske utgaven av ”Index for inclusion”, oversatt og bearbeidet av Nes & Strømstad (Booth & Ainscow, 2001). Håndboka er et hjelpemiddel for skoler som vil bli mer inkluderende, og viser til inkluderende strategier som tiltak for en inkluderende skole. Derfor velger jeg å bruke håndboka i denne oppgaven for å definere begrepet ”inkluderende strategier”.

Inkludering og ekskludering blir kartlagt på tre hovedområder av skolens liv: Skolekultur, strategier og praksis. Det er viktig å vite at alle tre hovedområdene henger nøye sammen. Utvikling av skolekulturen fører til at strategiene forandres, og dette vil igjen virke på praksis (Booth & Ainscow, 2001, s. 6 – 7). Inkluderende strategier skal være med på å sikre at prinsippet om inkludering er selve kjernen i skolens utvikling. En strategi er en angivelse

---

av de tiltakene og den ressursfordelingen som er nødvendig for å nå et mål. Skolen skal være et sted der alle finner sin plass. Elevene skal få bedre muligheter for læring og deltakelse, ved at inkludering skal gå gjennom i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Gjennom inkluderende strategier skal skolen legge til rette for hele mangfoldet i elevgruppen (Booth & Ainscow, 2001, s. 6). Dermed blir tilpasset opplæring et viktig begrep innenfor inkludering og inkluderende strategier. Det skal tilrettelegges ved innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tidsbruk. I følge Haug (2004, s. 173) er dette hovedforklaringen på at tilpasset opplæring ble skapt som en viktig utdanningspolitisk forutsetning for en skole som skulle gi alle en likeverdig opplæring. All tilrettelegging skal vurderes ut i fra elevenes behov og forutsetninger, ikke ut ifra hvilke strukturer som er laget av skolen eller kommunale myndigheter. Videre i håndboken skriver Booth & Ainscow (2001, s. 33) om indikatorer rundt utviklingen av inkluderende strategier. Skolen skal utvikle arbeidsmåter som øker de tilsattes kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppen. De tiltakene som gjøres for elevene med blant annet spesialundervisning skal bygge på inkluderingstenkningen, og all undervisning skal være tilpasset hver enkelt, der blant annet støtte og særskilte tiltak er integrert.

## 1.1 Inkludering i politiske dokumenter

I prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet blir likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring trukket fram som overordnede prinsipper for arbeid i en inkluderende skole (Utdanningsdirektoratet, 2015):

”Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert. I eit slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meiningsbryting. Elevane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn” (Utdanningsdirektoratet, 2015, kap. 3, avsn. 1).

”Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø” (Utdanningsdirektoratet, 2015, kap. 6, avsn. 2).

I dag er det den generelle delen av læreplanen som gjelder i skolen. Fra 2020 kommer det en ny overordnet del av læreplanen, i sammenheng med fornyelse av hele læreplanen, som er fastsatt av regjeringen. I den nye overordnet del av læreplanverket kan det bli vedtatt og foreligge en del som vil kalles ”Et inkluderende læringsmiljø”. Denne er imidlertid ikke trådt i kraft enda. Den delen vil ha fokus på at skolen skal utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Videre i den nye delen kommer det fram at:

”Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs” (Utdanningsdirektoratet, 2018, avsn. 1).

## 1.2 Oppgavens formål

Formålet med dette forskningsarbeidet er å øke kunnskapen om hvordan inkluderende strategier kan brukes i undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i læreres subjektive erfaringer, vil jeg belyse faktorer i undervisningen slik de oppleves av de som arbeider direkte med dette. Forskningsarbeidet skal i tillegg kunne bidra til økt forståelse, tenkning og refleksjon hos lærerne selv. Jeg ønsker at min forskningstekst skal være et empirisk bidrag og en sammenstilling av forskning og teori knyttet til inkludering og inkluderende strategier. Lærere, som selv er aktører i praksisfeltet, kan ha nytte av å gå inn i dette stoffet, og se det i forhold til sin egen praksis. Det er et mål at undersøkelsen min skal bidra til å få fram ulike inkluderende strategier i undervisningen, og konkretisere hvordan disse strategiene kan brukes på en hensiktsmessig måte for lærere i deres arbeid. Dette er i tråd med Pihl (2010, s. 276) som hevder at kunnskap om inkludering må til for å kunne kvalifisere alle barn innenfor den ordinære skole. Den ordinære undervisningen må endres, ved å utvikle strategier, som deretter bedrer praksisen for å imøtekomme kompleksiteten i skolen.

## 1.3 Presentasjon av problemstilling

Denne forskningsoppgaven har fått tittelen ”Inkluderende strategier i undervisningen”. Jeg finner støtte for at fokus på inkluderende strategier i undervisningen er viktig, gjennom blant

annet forskning av Mitchell (2018). Oppgavens problemstilling trekker fram Vykotskij's sosiokulturelle læringssyn og Bronferbrenner's økologiske modell om utvikling og systemteori, som teoretiske perspektiver. Det blir pekt på at forskning rundt inkludering først og fremst har vært konsentrert rundt tilpasset opplæring, som et viktig element i inkluderingsbegrepet. Ved å legge til rette for hele mangfoldet i elevgruppa, må det brukes strategier og settes inn tiltak der det trengs, for å bedre praksisen rundt inkludering og tilpasset opplæring (Booth & Ainscow, 2001, s. 6).

Med utgangspunkt i oppgavens bakgrunn, er problemstillingen denne:

Hva er inkluderende strategier, og hvilke erfaringer har lærere med inkluderende strategier i undervisningen?

Gjennom denne problemstillingen ønsker jeg å belyse læreres erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen. I kapittel 2 blir det en sammenstilling av forskning og teori for å se hva inkluderende strategier er, og gjennom intervjuene kommer lærernes erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen fram. Ved å bruke ulike informanter som har erfaringer og meninger rundt dette, ønsker jeg å tilføre ny innsikt til praksisfeltet.

## 1.4 Hovedstrukturen i oppgaven

Oppbygningen av de videre kapitlene er som følger:

Kapittel 2 settes problemstillingen inn i en teoretisk sammenheng. Dette kapitlet inneholder aktuelle teoretiske perspektiver og forskning, som er relevante i forhold til det temaet som skal belyses, og det er et bidrag for å klargjøre den forståelsesrammen som ligger til grunn for problemstillingen.

Kapittel 3 gir en redegjørelse for hvilken metodisk tilnærming som er benyttet i dette forskningsprosjektet, og hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som ligger til grunn for metoden som er valgt. Kapitlet presenterer informasjon om hvordan datainnsamlingen er gjennomført, hvordan dataene er analysert, og hvilke kvalitetskriterier som er stilt til dette forskningsprosjektet.

Kapittel 4 presenterer funn fra de fire forskningsintervjuene. Dette kapitlet kategoriseres ut i fra intervjuguiden.

Kapittel 5 ser på funn fra forskningsintervjuene, og drøfter disse i lys av presentert teori. Kapitlet er kategorisert ut ifra inkluderende strategier som er presentert i kapittel 2.

Kapittel 6 sammenfatter forskningsresultatene i en konklusjon der problemstillingen besvares.

Kapittel 7 inneholder en avsluttende kommentar.



## **2. Teoretisk tilnærming og forskningsbidrag**

Dette kapittelet gir en innføring i aktuell teori, som skal kunne klargjøre den forståelsesrammen som ligger til grunn for problemstillingen. Jeg belyser fem hovedtemaer som viktige for å forstå inkludering og inkluderende strategier. Skolen som inkluderingsarena blir brukt som et tema på bakgrunn av at undervisningen er i regi av skolen, og at det er innfor felleskapet i skolen inkluderingen skal foregå. Inkludering i skolen handler om å delta i et faglig og sosialt felleskap. Derfor velger jeg å ha dette som et eget tema i dette kapittelet. Inkluderende strategier handler om å ivareta og legge til rette for mangfoldet i elevgruppa (Booth & Ainscow, 2001, s. 6). Inkludering av mangfoldet, blir derfor et eget tema i dette kapittelet. Kapittelet inneholder også de forskjellige utfordringene som skolen og lærerne kan stå ovenfor i arbeidet med inkludering og inkluderende strategier. Avslutningsvis i dette kapittelet kommer forskning om inkluderende strategier fram, som et bidrag for å besvare første del av problemstillingen min.

### **2.1 Skolen som inkluderingsarena**

Inkluderingsarbeidet på en skole har to siktemål: på den ene siden er målet å identifisere og redusere det som kan hindre læring og deltakelse, på den andre siden er målet å gi stadig bedre tilpasset opplæring slik at læring og deltakelse øker (Booth & Ainscow, 2001, s. 9). Dette kommer fram i Meld. St. 030 (Kunnskapsdepartementet, 2004) og Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) som fordrer skolen til at inkluderingstanken skal omfatte alle elever, og at tilpasset opplæring skal realiseres som et overordnet prinsipp for all undervisning. Tilpasset opplæring, og følgelig spesialundervisning, skal utformes i samspill mellom å utvikle felleskap og å ivareta mangfoldet i elevgruppa. Nilsen (2016, s. 130) presiserer at dette har vært en lang tradisjon i norsk skolen, der læreplanverket L97 bidro til å gjøre det svært tydelig og for alvor med termen inkludering. Det å ivareta og legge til rette for mangfoldet i elevgruppa er hovedfokuset ved inkluderende strategier.

#### **2.1.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Inkludering er ikke et nytt ord for spesialundervisning og andre tiltak rettet mot spesielle grupper elever. En inkluderende skole vil ofte endres gjennom ulike strategier for å kunne ivareta mangfoldet i elevgruppa. Et nøkkelbegrep i denne prosessen blir dermed tilpasset

opplæring. NOU 2003:16 trekker fram tilpasset opplæring som sentralt for å lykkes bedre med inkludering, og mener at utilstrekkelig tilpasning ligger bak mye av den dokumenterte segregeringen som skjer i skolen. I følge Meld. St. 18 (2011) handler tilpasset opplæring om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og felleskapet. denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. Når inkludering drøftes i relasjon til tilpasset opplæring er dette fordi inkludering på mange områder kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Bachmann & Haug (2006, s. 88) hevder at grunnen for dette består av fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må ha fokus på; å øke felleskapet, å øke deltakingen, å øke demokratiseringen og øke utbyttet. Opplæringsloven § 1-3 slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Nordahl mfl, 2018, s. 204). Booth & Ainscow (2001, s. 8) definerer tilpasset opplæring som et overordnet begrep som dekker all undervisning elevene får. Det handler om å utvikle undervisningen og ta hensyn til den enkelte elev, der kravene om felleskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte er sentrale, presiserer Haug (2014, s. 27). Hvordan opplæringen tilpasses er avhengig av ulike situasjoner, og påvirkes av blant annet elevgruppen, lærerkompetansen, ressurser, lærestoffet og læreforutsetningene i elevgruppen. Det finnes ingen klare svar på hvordan opplæring med høy kvalitet best skal gis, når en skal ta hensyn til alt som virker inn. Dermed må en gjøre seg nytte av alle elementene fra hele det pedagogiske fagområdet, og at alle de ulike kompetansene ved skolen legges til grunn når opplæringen skal planlegges og gjennomføres.

Det er en vesentlig forskjell mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Ut i fra regelverket kan vi sondre mellom tilpasset opplæring for alle, som et gjennomgående prinsipp, og spesialundervisning for noen, som en rettighet (Nilsen, 2016, s.117). Inkludering av elever med ulike vansker og problemer utgjør en del av det mangfoldet i samfunnet som skolen skal speile. I følge Theie (2017, s. 116) må vi aktivt tilpasse ulike læringssituasjoner til ulike elevers behov, for å lykkes med inkludering. Med tanke på at jeg i denne oppgaven skal skrive om inkluderende strategier, betrakter jeg det som hensiktsmessig å fokusere på både tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Opplæringsloven (1998) § 5 -1. Rett til spesialundervisning slår fast at;

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

---

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.”

Ekeberg & Buli-Holmberg (2004, s. 16) skriver at spesialundervisning får de elevene som har behov for særskilt tilrettelegging, slik at de sikres retten til likeverdig opplæring. Det er når eleven har så dårlig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet at opplæringen ikke kan anses som likeverdig, at eleven har rett til spesialundervisning. En slik rett har den fordel at den utløser en motsvarende plikt hos skoleeier til å innfri retten, og sørge for at eleven får den spesialundervisningen med det innholdet og omfanget som eleven har krav på.

Markussen et.al (2007, s. 21) påpeker at inkluderende undervisning ikke må oppfattes som at alle elevene i en gruppe skal være sammen hele tiden. Hvor mye elever kan undervises sammen, avhenger av skolens og lærerens evne til å differensiere og gi tilpasset opplæring til det mangfoldet elevgruppen representerer. Det betyr at alle elevene får det de trenger for å oppnå de samme målene – selv om veien dit er annerledes. Inkludering betyr at alle skal tilhøre felleskapet. I stedet for å fokusere på hva som er normalt, handler om at mennesker er forskjellige, og at denne forskjelligheten skal få komme fram i felleskapet. I følge Grøterud & Moen (2001, s. 36) må tilpasset opplæring i dag ses i dette perspektivet.

Videre skriver Markussen et.al (2007, s. 22) at tilpasset opplæring er en lovfestet rett for alle norske skoleelever. Det vil si at alle elevene skal ha utbytte av den undervisningen de mottar. Tilpasning betyr også organisering, og organiseringsformen må kontinuerlig vurderes slik at både felleskap og læringsutbytte ivaretas. Dermed skriver Strømstad et.al (2004, s. 2) at dersom spesialundervisning og ordinær undervisning koordineres og samordnes, bidrar spesialundervisningen til inkludering i undervisningen. Dette vil også være med på å redusere omfanget av spesialundervisning. Dersom kvaliteten på tilpasset opplæring øker, vil dette være med på å redusere behovet for spesialundervisning hevder Nordahl mfl. (2018, s. 31). En slik strategi for å redusere omfanget av spesialundervisning er ikke et hinder i dagens lovverk. Tvert om, jo flere elever som får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, jo færre elever vil etter lovens vilkår ha behov for og dermed rett til spesialundervisning (Nilsen, 2016, s. 122).

Innenfor tilpasset opplæring finnes det en smal og vid tilnærming. Disse tilnærmingene skal også blir kalt for individ- og systemperspektiv. Den smale tilnærmingen, har fokus på individperspektivet. Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes behov og forutsetninger (Overland, 2015), og er knyttet til den tradisjonelle spesialundervisningen. En slik tilnærming til tilpasset opplæring vil ofte innebære en ensidig vektlegging av individrelatert forståelse av ulike problemer i skolen. Systemperspektivet, også kalt en vid tilnærming ved tilpasset opplæring, tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen. Overland (2015) skriver at når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et vidt systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever. En gjennomgående individualisert undervisning står i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen. Tilpasset opplæring ut i fra et individperspektiv kan redusere læreres oppmerksomhet på forhold i undervisningen som bør endres eller forbedres. Systemperspektivet omfatter i stor grad individperspektivet, og derfor vil det alltid være best å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring for alle elever i skolen. Når tilpasset opplæring ses i en større sammenheng enn bare forhold ved eleven, er det for å ivareta kompleksiteten i enhver læringssituasjon. Det er mange faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 27). I følge Overland (2015) er det forsket på, og godt dokumentert at en vid tilnærming til tilpasset opplæring, gjennom systemperspektivet, gir det beste læringsutbyttet for elevene, og vil ivareta det smale perspektivet.

## 2.2 Faglig og sosial inkludering

I den betydningsfulle tiden i livet er skolen og klasserommet den viktigste utviklings- og læringsarenaen. I følge Nordahl & Overland (2015, s. 5) er skolen med på å gi muligheter for å realisere det potensialet for faglig læring og sosial utvikling som finnes hos den enkelte elev. Inkludering handler om å delta i et faglig og sosialt fellesskap. Faglig inkludering innebærer en aktiv deltakelse i det faglige fellesskapet på skolen. Strømstad et.al (2004, s. 97) skriver at i dette fellesskapet skal undervisningen være tilpasset elevenes forutsetninger, slik at eleven kontinuerlig lærer og utvikler seg. Sosial inkludering innebærer deltagelse i det sosiale fellesskapet. Innenfor et sosialt fellesskap skal elevene få mulighet til å være med, og lære i aktivitet med andre. Læreren må vektlegge et klasse- og skolemiljø som gir trivsel og

---

trygghet for den enkelte deltaker i felleskapet (Strømstad et.al., 2004, s. 98). Innenfor et hvert felleskap gjelder det at alle har rett til å høre til.

### **2.2.1 Tre dimensjoner ved inkludering**

Inkludering eller inkluderende opplæring kan skjelve mellom ulike dimensjoner som leder inn i en mer samlet forståelse av begrepene. Nilsen (2017, s. 24) skriver at integreringsfasen var preget av en sterk vektlegging av at elever med spesialundervisning skulle omfattes av en organisatorisk integrering, i et faglig og sosial felleskap. I L97 omtales inkludering innenfor et sosialt, kulturelt og faglig felleskap. Derfor tydeliggjøres den organisatoriske dimensjonen, sammen med en sosial og faglig dimensjon ved inkludering. Nilsen (2017, s. 24) deler hver dimensjon opp i ”objektive” og ”subjektive” aspekter. Det vil på den ene siden vise noen kjennetegn ved opplæringssituasjonen, og på den andre siden vil det vise til elevenes personlige opplevelse av opplæringssituasjonen. Videre vil jeg gi en kort presentasjon om hver dimensjon for å få tydeligere fram hva disse innebærer for inkludering i skolen, og hvilken kunnskap vi får ut ifra disse.

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering dreier seg om plassering og organiseringsformer. Det handler om hvor elevene får sin opplæring, om det er i vanlig skole, spesialskole, i vanlig klasse eller egne grupper. Objektivt sett kan fysisk plassering beskrives og registreres ved å telle antall timer elever tar del i ulike organiseringsformer. Plasseringen kan vurderes ut i fra hvilken grad den preges av en inkluderende praksis. Subjektivt sett skriver Nilsen (2017, s. 24) at det er viktig å spørre elevene direkte om hvordan de opplever og erfarer den fysiske organiseringen av opplæringen. Når det gjelder den organisatoriske og plasseringsmessige dimensjonen ved inkludering, har vi kommet langt i Norge. Prinsippet har lenge vært opplæring for alle elever i den lokale skolen på hjemstedet. Dette er lovfestet som en rett for elevene i grunnskolen. I tillegg sier opplæringslova § 8-2 (Opplæringslova, 1998) at elevene skal deles i klasser eller i basisgrupper.

Den sosiale dimensjonen ved inkludering menes det i hvilken grad elevene, med sine ulikheter i bakgrunn og forutsetninger, arbeider, lærer og omgås sammen og har gode relasjoner. Videre skriver Nilsen (2017, s. 27) at inkludering er ikke bare en verdi for individet, men også for hele miljøet, der i blant skolen. Denne dimensjonen omfatter både elev-elev relasjoner, og elev-lærer relasjoner. Et sentralt element er elevenes deltakelse i

klassen eller elevgruppens arbeid og aktiviteter. Slike forhold vil ha stor betydning for elevenes trivsel og tilhørighet i skolen. Dette kan ses i sammenheng med at opplæringsloven pålegger skolen å arbeide mot et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (§ 9-a).

Den tredje dimensjonen dreier seg om en faglig og kulturell side ved inkludering. Det handler om i hvilken grad elevene tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som del av det faglige arbeidet og innholdet. Denne dimensjonen kan ses i sammenheng med den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet, som vektlegger verdien av at alle elever får del i felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Nilsen (2017, s. 28) skriver at for elever med spesialundervisning kan man danne et bilde av denne dimensjonen ved å studere elevenes individuelle opplæringsplaner. En kan se på hvordan felleskapet er mellom det faglige innholdet i den individuelle opplæringsplanen og det som klassen arbeider med, og hvordan tilpasningen er sett i sammenheng med elevenes evner og forutsetninger.

Nilsen (2017) sine tre dimensjoner henger godt sammen, og er med på å vise hvordan skolen og lærere kan legge til rette for ulike sider ved inkludering. Inkluderingsdimensjonene faglig, sosial og kulturell inkludering er noe som oppleves av elevene, og hvordan disse oppleves er avhengig av hvordan skolen organiserer læringsmiljøet. Alle dimensjonene viser viktigheten med inkludering i skolen, og viser at inkludering skal være fokuset i alle aspektene ved opplærings situasjonen. Dimensjonene er også med på å vise hvordan lærere kan arbeide, hvilke strategier de former for undervisningen, og hvilke arbeidsmåter de kan trekke fram som inkluderende.

### **2.2.2 Elev-lærer samtaler som læringsarena**

Samtaler mellom elever og lærere er viktige for å gjennomføre en inkluderende opplæring og ivareta mangfoldet. Theie (2017, s. 115) hevder at det er god dokumentasjon på at samtaler eller dialoger representerer et av de viktigste verktøyene til støtte for læring, både faglig og sosialt. Lærere har en rekke forskjellige anledninger til å ha samtaler med elever. Dette kan være samtaler som oppstår spontant, mens andre er lovpålagte, og skolen og lærerne er pliktige til å gjennomføre dem (§ 3-8). Lærere har et ansvar om å betrakte og behandle elevene på en likeverdigmåte som en som har kunnskap, erfaring og forutsetninger for refleksjon til å delta i samtaler (Theie, 2017, s. 119). Det er god grunn til å hevde at de ulike arenaene for elev-lærer samtaler i større grad må rettes mot en dialog og en relasjon, for at de

---

skal kunne utnyttes bedre, både i omfang og kvalitet. Kvaliteten på elev-lærer samtaler er viktig når lærerne skal støtte opp om, og kunne utvikle elevenes læring og forståelse. I disse samtalene vil det være læreren som veileder for deltakelse, på bakgrunn av at læreren er den med mest erfaring og kunnskap. Derfor har læreren et ansvar for å etablere kommunikasjon med elevene som gir dem muligheter til å tenke selv, og formidle sine tanker og meninger (Theie, 2017, s 123). Jo mer sårbare barn og unge er som elever, jo større betydning har kontakten med læreren, hevder Theie (2017, s. 132). Elever med særlige behov og funksjonshemninger er særlig utsatt. Bevisst bruk av gode samtaler, med god kvalitet, vil i stor grad bidra til god inkludering av utsatte elever.

### **2.2.3 Et sosiokulturelt læringssyn**

Ut i fra et sosiokulturelt læringssyn burde lærere tilrettelegge for samarbeid om læring i undervisningen, fordi elevene kan prestere bedre med hjelp av andre. I denne sammenhengen bruker Vygotskij (2001, s. 239) begrepet ”den nærmeste utviklingssone”, også kalt den proksimale utviklingssonen. Her hevder han at framgangen eleven oppnår med hjelp av en voksen eller en annen elev, vil være et langt mer fintfølede mål på elevens intellektuelle evne.

Det er som et stillas rundt eleven som støtter elevens utvikling, men som deretter gjør at eleven kan stå på egne bein. Dette er Vygotskij (2001) sin måte å vise oss at våre ferdigheter er sosiokulturelle. Lærere må legge opp undervisning slik at den tar utgangspunkt i elevens styrke mer enn deres svakheter, og gi elevene oppgaver der eleven utvikler sin nærmeste utviklingssone ved hjelp av samarbeid med andre. Når målet er at eleven hele tiden skal strekke seg ut mot den proksimale utviklingssonen, vil tilpasset opplæring ha et viktig fokus. Undervisningen skal ikke være lagt på det nivået eleven allerede behersker, men på et litt høyere nivå, slik at elevene får en liten utfordring og kan utvikle seg (Imsen, 2014, s. 195). I stedet for at læreren gir eleven oppgaver som han eller hun skal klare på egenhånd, kan læreren støtte og lede eleven mot det eleven ikke klarer alene ved å forklare, informere og se hvordan elevene arbeider. En god sosiokulturell skole må plassere seg i forhold til elevenes liv. Vygotskij viser at barns samspill med jevnaldrende og dialog med den voksne, er avgjørende for deres læring og utvikling (Lindqvist, 1996, s. 277). Den pedagogiske utfordringen ligger derfor i å kunne utnytte elevenes proksimale utviklingssone, ved å veilede eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og gi hjelp og støtte på elevens vei mot å klare oppgaven på egenhånd, hevder Imsen (2014, s. 192).

## 2.2.4 Tilhørighet

Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker, hevder Uthus (2017, s. 159). Jeg velger å fokusere på dette begrepet fordi inkluderingstenkningen har i de senere årene blitt utfordret på et området som handler om at skolen og klasserommet skal være en arena for felleskap og tilhørighet. Tilhørighet er et begrep som kommer fram i den sosiale dimensjonen ved inkludering, der skolen alltid skal jobbe for at elevene har et godt psykososialt miljø. Uthus (2017, s. 159) viser til forskning som sier at behovet for å føle tilhørighet må være oppfylt før en kan vise interesse for læring og utvikling. Derfor er det viktig for skolen å gi elevene sosiale og fellesskapelige erfaringer. I alle år har skolen hatt, og vil alltid ha, læringsaktiviteter og fag som hovedvirksomhet. Dersom elever opplever å mestre de felles læringsaktivitetene i skolen, kan dette bidra til at de opplever å høre til. Å gi elevene utfordringer og undervisningsopplegg som ligger innenfor mestringsområdet til den enkelte elev er med på å bygge opp et positivt selvbylde hos eleven, og gir god motivasjon til læring. Hvis elevene ikke føler mestring, kan det øke faren for at en opplever utestenging og ekskludering, som er det motsatte av tilhørighet og inkludering.

Buli-Holmberg (2017, s. 102) hevder at det å bygge relasjoner mellom lærer og elev har stor betydning for å kunne bidra til at elever får tilhørighet i inkluderende læringsmiljøer. Dette er fordi miljøer som elevene kjenner godt og føler tilhørighet til, påvirker hvordan elever ser på seg selv. Lærere som viser til gode forutsetninger for god organisering og klasseledelse i opplæringen, er med på å skape positive relasjoner til elevene, som også bidrar til å skape trygghet og trivsel. Dette bidrar til at alle elever får muligheten til å oppleve positive sosiale samspill innenfor klassens rammer. Etablering av anerkjennende relasjoner mellom lærer-elev, er med på å skape ro i klasserommet og motivere elevene i klasserommet. Arbeid med å anerkjenne elevene er et prinsipp og det legger til rette for at elevene skal lykkes og mestre. Tveit (2012, s. 8) skriver at bruk av anerkjennelse i skolen er en viktig motivator, forsterker og relasjonsbygger. Anerkjennelse er med på å styrke den enkelte elevenes selvfølelse og identitetsutvikling.

Forskning viser at utestenging og ekskludering er noe elever med særskilte behov risikerer å oppleve i ordinær undervisning, fordi det kan være vanskelig å føle på mestring. Derfor vil man ofte ha undervisning i grupper eller en til en. Organisering av elever i grupper etter behov, kan være med på å styrke mulighetene for tilpasset opplæring, men det kan også svekke mulighet for samarbeid og tilhørighet mellom elevene (Nilsen, 2016, s. 132).



Lærerrollen er sentral for å implementere de utdanningspolitiske intensjoner om inkludering og mangfold i praksis. Buli-Holmberg (2017, s. 94 – 95) skriver at lærerens kunnskap om elevenes læreforutsetninger og læringsmiljøbetingelser, og som dermed følges opp med tilpasninger i undervisningen, er kjennetegn ved skoler som betegnes som gode til å bygge inkluderende læringsmiljøer og tilpasse opplæringen til mangfoldet i elevgruppa. Adderleya et. al (2014, s. 118) viser til at også barnas forhold til hverandre har stor betydning. Deres følelse av tilhørighet i klassen og tilknytning til hverandre, så vel som lærere og skolen, er sentral for deres følelse av inkludering. Dermed er det viktig å se på grunnlaget for organisering av undervisningen og elevene, for å minimere ekskludering i undervisningen, og sikre at elevene føler mestring og tilhørighet i felleskapet.

## 2.3 Inkludering av mangfoldet

Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever kunne utvikle seg gjennom et faglig og sosialt inkluderende læringsmiljø. Innenfor et inkluderende sosialt og faglig fellesskap, er det viktig at mangfoldet blir respektert (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den norske fellesskolen har som mål å være og fungere som en skole for alle. Den skal møte hele mangfoldet i barn og unges bakgrunn og forutsetninger med et tilpasset opplæringstilbud, og samtidig legge til rette for at alle opplever å være inkludert i et organisatorisk, sosialt og faglig-kulturelt fellesskap. Å kunne ta del i, få støtte fra og oppleve å bli verdsatt i fellesskapet ut i fra sine egne forutsetninger og behov, er viktig for å kunne oppleve å høre til i dette fellesskapet, hevder Nilsen (2017, s. 13).

Morken (2017, s. 65) skriver at mennesker er forskjellige, på mange forskjellige måter. Derfor er man opptatt av å ta høyde for mangfoldet, både i politikk og pedagogikk. Det kan være en utfordring å ta høyde for og ivareta mangfoldet i en elevgruppe, men inkludering vises å være ett svar på denne utfordringen. NOU 2003:16 (s. 13) hevder at ettersom at elevgruppen har blitt mer mangfoldig og forskjellig, er det blitt desto viktigere å se den enkelte og møte individuelle lærings- og utviklingsbehov. Individets forskjellighet kjennetegnes ikke bare av ytre faktorer, men like mye av deres kulturelle kapital. Forskning viser at elevenes kulturelle kapital slår ut på elevenes læringsresultater. I den sammenheng blir skolens og lærerens kompensatoriske rolle særlig viktig (NOU 2003:16, s. 11).

### **2.3.1 Mangfold - En berikelse**

Den inkluderende skolen betrakter mangfold som en berikelse. Når vi snakker om mangfold som en berikelse i klasserommet, snakker vi om å utnytte forskjeller og la elevene hjelpe hverandre. For at dette skal la seg gjøre innenfor en tradisjonell undervisning, hevder Strømstad et.al (2004, s. 79) at det må ses i sammenheng med arbeidsformer og organisering av klassens læringsaktiviteter, som muliggjør tilpasning i undervisning, hvis det skal gi noen mening. Ved å utnytte elevgruppa sine forskjeller og la de hjelpe hverandre, kan man også si at man bruker mangfoldet som en ressurs. Når mangfoldet skal være en ressurs i undervisningen, må det både erkjennes og anerkjennes. Å bruke mangfoldet som en ressurs i undervisningen, kan bidra til å berike undervisningen og gi elevene større muligheter for å lære. Som nevnt i Meld. St. 18 (2011) vil elevenes ulike styrker og interesser gi impulser til hverandre og bidra til motivasjon for læring, i mangfoldige elevgrupper. Inkluderingsstenkingen utfordrer vårt syn på annerledeshet. Forskjellene og variasjonen blant elevene skal tas vare på og verdsettes (Morken, 2017, s. 81). Variasjonen i klassen representerer et mangfold av kunnskap, holdninger, interesser, væremåter, språk, kulturer og erfaringer. Dette mangfoldet er utgangspunktet for læring i skolen, og et materialet som lærere arbeider med i det daglige for å nå framtidige mål (Munthe, 2011, s. 11). Morken (2017, s. 80) skriver at inkluderende undervisning handler om å svare på diversiteten i klassen og være åpen, og myndiggjøre hele elevgruppa. Dette krever at skolen hele tiden er i forandring og tilpasser seg stadig nye elevers behov. Et skritt mot å kunne arbeide bevisst og konstruktivt med mangfold, er å få innsikt i mangfoldet av elevenes forskjelligheter og vise forståelse for at dette representerer unike muligheter til å støtte læring for alle, presiserer Munthe (2011, s. 12).

### **2.3.2 Flerspråklighet**

I de senere årene har inkludering av språklige minoriteter fått større plass, i både forskning og faglitteratur. Som nevnt i Meld. St. 49 (Arbeids – og sosialdepartementet, 2004) skal alle lærere forholde seg til mangfoldet, og tilpasse undervisningen ut i fra sammensetningen i klassen. Sett fra et politisk ståsted, er det et mål at samfunnet preges av mangfold og at skolen skal være inkluderende. I dagens klasserom er mangfoldet blant elevene stort på de fleste skoler. Gjennom noen tiår har Norge utviklet seg til et samfunn som preges av et kulturelt og språklig mangfold. Dette er med på å forandre forutsetningene for skolen. Selj (2008, s. 14) skriver at hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i

---

skolen slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring, er et av de viktigste samfunnsspørsmålene i vår tid. Aamodt (2017, s. 36) definerer identitetsbekreftelse som et nøkkelbegrep ved inkluderingen, og noe alle elever skal kunne få oppleve. De verdiene og de erfaringene elevene har, det språket de behersker og de kunnskapene de har når de kommer på skolen, skal anerkjennes og synliggjøres. Jortveit (2018, s. 260) viser i sin artikkel til at de holdningene og verdiene læreren har knyttet til mangfoldet, der blant elevenes språk og erfaringer, kan gjenspeiles i forståelsen av inkludering og er avgjørende for hvordan inkludering praktiseres.

Flere lærer som underviser elever med minoritetsbakgrunn i skolen, uttrykker usikkerhet i opplæringen. Jortveit (2018, s. 262) skriver at manglende kompetanse til å møte et språklig og kulturelt mangfold er med på å begrense inkluderingen. Videre hevder Jortveit (2018, s. 266) at elevenes potensiale for læring henger sammen med lærerens kompetanse til å møte deres behov. En flerkulturell pedagogikk bygger på en allmenn pedagogisk kompetanse hos læreren, der det også trengs elementer av kunnskap og forståelse for innholdet som skal formidles, og elevenes mulighet til å tilegne seg kunnskap. I lærerutdanningene skal det være en større satsing på å heve kompetansen i en flerkulturell skole, som skal gi en anerkjennelse av mangfoldet blant elevene.

Morken (2017, s. 66 – 67) viser til negative konsekvenser av kategorisering innenfor inkluderingen. Begrepene mangfold og minoriteter refereres til grupper eller kategorier av mennesker, som for eksempel mennesker med en annen språklig og kulturell bakgrunn. Kategorisering står ovenfor ulike dilemmaer. Måten man snakker og tenker om minoriteter og mangfold på, forutsetter kategorisering. Kategorisering og gruppetenkning kan bidra til å opprettholde forestillinger om annerledeshet, og det kan bidra til ekskludering. Derfor burde ikke kategorisering være til stede for å skape et inkluderende miljø.

## 2.4 Skolens utfordring

Ut i fra begrunnelsene for en inkluderende skole er utfordringene mange og sammensatte. Uthus (2017, s. 132) skriver at det sentrale innenfor inkluderingsideologien er at alle elever i skolen skal være del av skolens ordinære opplæring. Skolens utfordring blir derfor å kunne tilpasse seg elevmangfoldet, og gi hver enkelt elev lik mulighet for læring og utvikling innenfor det samme læringsfelleskapet. Utfordringene som ligger i å skulle skape en inkluderende skole, må sees på bakgrunn av hvordan de ulike skolene beskrives. Haug

(2014, s. 28 - 32) stiller spørsmål om hvordan vi skal undervise for at opplæringen skal bli inkluderende. Det gis ikke et klart svar på dette spørsmålet, og det gis ingen informasjon om hvordan opplæringen fungerer for alle grupper av elever, og hva som er deres situasjon. Morken (2017, s. 81) skriver at det ikke er egenskapene ved elevene som gjør at en mislykkes i å undervise for elevmangfoldet, men selve måten en legger an undervisningen på. Dermed blir utfordringene å finne de arbeidsformene og strategiene som gir mulighet for læring og deltakelse for sin elevgruppe og det mangfoldet elevgruppen representerer.

Berg (2013) har utført en kvalitativ studie som understreker lærerens fortellinger om faglige identiteter. Selv om inkluderende utdanning har lang tradisjon i Norge, fant Berg (2013, s. 280) at det var betydelig spenning mellom inkluderings- og marginaliseringsstrategier i skolen. Reindal (2015, s. 2- 3) viser i sin forskning til en ansvarsfordeling ved undervisning av barn med vanskeligheter, der hovedlæreren i økende grad overlater ansvaret for disse barnene til spesialpedagoger og assistenter. Dette er en utfordring som lærere står ovenfor i hverdagen sin. Ofte kan det være at på grunn av lite ressurser, så vil assistenter være de som har ansvaret for de elevene med vanskeligheter. Dersom lærere ikke ser på utdanning og undervisning av barn med vanskeligheter som deres ansvar, kan det som en integrert del av jobben føre til marginalisering.

Den inkluderende skolen skal ta i mot alle elever og utvikle et godt oppvekstmiljø for dem. Utfordringene til skolen gjelder skolens planer, læringsmiljø og skolesamfunn. Utfordringene knyttet til felleskapet er at omfanget av spesialundervisning synes å være for høyt. Haug (2014, s. 30) skriver at det indikerer at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok, noe som vises å være en av de største utfordringene for den inkluderende skolen. I følge Nordahl mfl. (2018, s. 87) viser flere undersøkelser at lærere uttrykker at de mangler både kompetanse, ressurser og tid til å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen. En annen stor utfordring innenfor en inkluderende skole er at mye av spesialundervisningen foregår i segregerte former. Innenfor inkluderings perspektivet er dette ikke ønskelig, og noe man vil endre på. Grøterud & Moen (2001, s. 37) skriver at klassen er den viktigste arenaen for inkludering. Det er der det pedagogiske arbeidet foregår, og det er det som skjer i klassen som avgjør om skolen er inkluderende eller ikke.

Et inkluderende læringsmiljø skal støtte alle elevenes utvikling av et positivt selvbylde. Hver elev bør oppleve en tilrettelegging som gir muligheter for opplevelse av aksept, initiativ, medbestemmelse, og faglig og sosial mestring. Grøterud & Moen (2001, s. 37) påpeker dette

---

som en utfordring for alle lærere i skolen., ved at det ikke alltid er like enkelt å utfylle disse punktene til hver enkelt elev.

En annen utfordring ved inkludering i skolen er om eleven opplever å være ”innenfor” eller ”utenfor” klassens læringsmiljø (Buli-Holmberg, 2017, s. 102). For å unngå at elevene skal føle seg utenfor er det viktig at læreren fanger opp elevenes egne opplevelser. Dette kan de gjøre ved å skape en arena for dialog mellom lærer og elev, og ved at læreren er emosjonelt til stede for eleven.

## 2.5 Inkluderende strategier

Mens kapittel 2.1 - 2.4 omhandler ulike aspekter og dimensjoner ved inkludering, vil jeg i dette kapitlet gå nærmere inn på inkluderende strategier med særlig vekt på bidrag fra Mitchell (2018) og Molbaek (2017).

Molbaek (2017) er et forskningsprosjekt, som ble utført i Danmark. Forskningsprosjektet er med på å vise læreres erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen, gjennom fire dimensjoner. Mitchell (2018) er forskning som viser oss ulike inkluderende strategier, som kan brukes i samfunnet, lokalsamfunnet, i klasserommet, med familien og som kan være viktige for barnet selv. Forskjellen mellom forskningsbidragene er fokuset de har på inkluderende strategier. Molbaek (2017) tar for seg inkluderende strategier i skolen og i undervisningen, mens Mitchell (2017) viser til ulike inkluderende strategier på et bredere plan. Dette er grunnen for et noe ulikt begrepssett mellom bidragene, ved at inkluderende undervisningsstrategier viser bare det som foregår i undervisningen, og inkluderende strategier er strategier som kan brukes både i og utenfor undervisningen og skolens rammer. Begge bidragene er viktig for min analyse i dette forskningsarbeidet, og vil derfor også være viktig videre i arbeidet med oppgaven.

### 2.5.1 Inkluderende undervisningsstrategier

Molbaek (2017, s. 1048) har skrevet en artikkel om inkluderende undervisningsstrategier i Danmark. Forskning om inkludering i artikkelen viser en nær tilknytning mellom effektive undervisningsstrategier og klasseledelse, som bidrar til å gi lærere og forskere nye muligheter for å utvikle mer inkluderende skoler. Basert på forskning fokuserer undervisningsstrategier på elevenes muligheter for læring, gjennom fire dimensjoner ved en

inkluderende undervisning. Strategiene som presenteres er: en innramming, en relasjonell, en didaktisk og en organisasjonsdimensjon.

Forskning viser at lærere fokuserer på inkludering, men at de også er bekymret og ber om mer kunnskap og utdanning om inkludering. Molbaek (2017, s. 1048 – 1049) skriver at det samme gjelder for danske lærere, hvor de ikke ser seg forberedt på å håndtere utfordringene som kan oppstå og uttrykker mangel på opplæring når det kommer til å skape en inkluderende undervisning. Artikkelen presenterer funn fra et PhD-prosjekt som fokuserer på hvordan lærere arbeider med inkludering, og hvordan dette forstås og utvikles ut i fra forskning om inkludering og klasseledelse, og gjennom en utvikling av inkluderende undervisningsstrategier i teori og praksis. Den underliggende hypotesen er at grunnleggende inkludering er bygget på valg som er gjort før, under og etter undervisningen, og at systematisk arbeid og bevissthet om disse valgene kan sikre økt elevdeltakelse, både faglig og sosialt.

I følge forskning i Molbaek (2017, s. 1051 – 1052) sin artikkel er det fire sentrale dimensjoner for en inkluderende undervisning; en innrammingsdimensjon, en relasjonsdimensjon, en didaktisk dimensjon og en organisasjonsdimensjon. Inkluderende undervisningsstrategier har en innrammingsdimensjon som fokuserer på mer tradisjonelle klasseromsledelsesstrategier som rutiner, regler, læringsmål og læringsaktiviteter som engasjerer elevene. For mange elever kan denne dimensjonen gi forutsigbarhet, og gjøre de mer trygge og aktive i sine egne læringsprosesser. Relasjonsdimensjonen er basert på læreres for forståelse og kommunikasjon til og om eleven, og at dette er avgjørende for elevenes muligheter for å delta i faglige og sosiale settinger. Læreren undervisningsstrategier vil dermed gjenspeile deres forståelse av læring og utvikling. Her spiller skolekulturen en grunnleggende rolle i arbeidet med inkludering og hvordan grensene av inkludering er konstruert. I denne dimensjonen er fokuset at læreren må legge til rette for kommunikasjon og samarbeid med alle sentrale aktører i og rundt skolen. En slik tilnærming kan åpne for nye muligheter, og en mer inkluderende praksis. Videre har inkluderende undervisningsstrategier en didaktisk dimensjon, som ser på læreres kunnskap om inkludering, deres undervisningskompetanse og kunnskap om elevenes ulike læringsevner. Kontinuerlig og systematisk vurdering er avgjørende for å sikre at alle elever deltar i læringen. Når man fokuserer på en didaktisk dimensjon, må læreren jobbe med kjernebegreper som læringsmål, tilbakemeldinger, og hele tiden kunne utvikle sin læringsutøvelse gjennom kritisk refleksjon og konstruksjon av didaktisk teori, for å sikre at

---

alle elever får muligheten til å lære. Enda viktigere, er inkluderende undervisningsstrategier avhengig av en organisasjonsdimensjon. I denne dimensjonen fokuseres det på skolens kultur, normer og verdier. Her er skolelederens sin rolle og prioriteringer veldig sentrale, for å kunne utvikle en skole som er for alle, og vise støtte for deltagelse av alle elever, foreldre, lærere osv. Når ledere aktivt arbeider eksplisitt rundt læreres kultur og faglige læringssamfunn, økes lærernes faglige kapasitet og kapital.

Videre skriver Molbaek (2017, s. 1053) at det ble funnet ut at ramme- og relasjonsdimensjonene primært settes av lærerne til å være viktige, mens de didaktiske og organisatoriske dimensjonene i mindre grad er involvert i lærernes snakk og tanker om viktige elementer i inkluderende undervisningsstrategier. Denne studien viser uoverensstemmelser mellom lærernes primære fokus og forskning på effektive undervisningsstrategier, som vektlegger spesielt den didaktiske dimensjonen som viktig for å sikre at alle studenter deltar i læringsaktiviteten. Slike funn tilbyr nye måter å se og utvikle mer inkluderende undervisningsstrategier, hvor lærerens arbeid med de didaktiske og organisatoriske dimensjonene kan undersøkes for å se om det fører til mer inkluderende læringsprosesser i klasserommet.

I studien ble det klart at organisasjonsdimensjonen spilte en avgjørende rolle i lærerens arbeid, som betyr at inkluderende undervisningsstrategier ikke bare er avhengige av lærernes valg i klasserommet, men må også ses i et kulturelt og strukturelt perspektiv. Samtidig oppstår det noen dilemmaer i arbeidet med inkluderende undervisningsstrategier. Et dilemma er at lærere må se på eksterne rammer for deres praksis, samtidig som de styrer daglig undervisning. Lærerne må skape kontinuitet og fleksibilitet i læringsmiljøet, som skal være med på å gi elevene mulighet til å bedre faglige ferdigheter (Molbaek, 2017, s. 1054). Inkluderende undervisningsstrategier innebærer en rekke dilemmaer, som lærere må håndtere i praksis. Arbeidet med inkluderende undervisningsstrategier er komplisert, men kan håndteres konstruktivt når praksis kan utvikles i samarbeid med andre sentrale aktører. Når dette prioriteres blir det muligheter for nye måter å arbeide på, og uoverensstemmelsen mellom en inkluderende undervisning og den daglige praksisen vil bli redusert. Det som presenteres i artikkelen ses på som et bidrag til økt samspill mellom praktisk kunnskap, faglig kunnskap og forskningskunnskap, som et middel som ligger til grunn for utviklingen av en mer inkluderende undervisning gjennom ulike strategier.

## 2.5.2 Inkluderende strategier som fører til et bæredyktig utdanningssystem

David Mitchell (2018) har skrevet en bok om 60 ulike inkluderende strategier som skal føre til et bæredyktig utdannelsessystem. I denne boken skriver han at mange barn ikke har suksess i skolen, fordi de er for sårbare til å bli inkludert i undervisningen. Dette kan skyldes alt fra kjønn, handicap, etniske minoriteter, sosioøkonomisk status og religion. Derfor er det viktig med bruk av ny tenkning av våre undervisningssystemer, da dette har konsekvenser for både det enkelte individ og samfunnet. Det vises til strategier for både skoler og lærere, som skal hjelpe barns mulighet til å lære. Strategiene er kategorisert og organisert ut i fra en økologisk modell, som bygger på Bronfenbrenners (1979) ”økologiske systemteori”. I følge Theie (2017, s. 118 – 119) var Bronfenbrenners utgangspunkt en felles oppfatning innen ulike vitenskaper, og at betydningen av miljøet og interaksjonen som er mellom miljø og person skal være sentralt når en skal forklare og forstå menneskers utvikling. Han utviklet en teori der et hovedpoeng er at menneskers utvikling var et resultat av påvirkning fra ulike systemer. Mikrosystemet omfatter ulike systemer med nære og tette relasjoner der mennesker er en aktiv deltaker og påvirker, for eksempel klassen. Mesosystemet omfatter forholdet mellom et sett av systemer der personen også er en aktiv deltaker, for eksempel hjem og familie. Makrosystemet består av samfunnet. Kategoriene som ligger til grunn for modellen er: samfunn, byråkrati, lokalsamfunn, skole, klasserom, familie og barnet selv. Denne modellen kan ses i Mitchell (2018, s. 16).

Modellen er med på å vise at inkluderende strategier kan betraktes på mange ulike nivåer. For min oppgave har jeg valgt å gjøre en avgrensning, der jeg velger å fokusere på fem strategier innenfor klasserommet. Jeg har også valgt to strategier fra kategorien samfunn, med bakgrunn for at det tar for seg inkludering på et systemnivå, som viser til elementer som er viktige å ha med seg i klasserommet. Modellen viser hva utviklingen av strategiene har å si for både samfunnet, og det som foregår i skolen. Derfor velger jeg å bruke Mitchell (2018) sine inkluderende strategier for min oppgave.

Ut i fra denne boken hevder Mitchell (2018) at lærere lærer mer om den eksisterende læringspraksisen og vil utvikle en bredere forståelse om effekten av disse praksisene. Lærere vil også bli mer bevisste på valgene de tar, og om konsekvensene av disse valgene for elevenes prestasjon i skolen. Strategiene blir brukt som både verktøy i skolen, men er også bygget opp som prinsipper for en inkluderende undervisning. Jeg skal nå ta for meg noen få



---

av disse strategiene, som kan gjennom læreres arbeid, være med på å fremme en inkluderende undervisning.

Barn med et handicap er blant de mest underpriviligerte i forhold til undervisning. Mitchell (2018, s. 34) skriver at flere faktorer kan ligge til grunn for dette. Inkluderende utdanningssystemer er ikke godt nok tilpasset eller utstyrt til å oppfylle deres behov, mangel på utdannede lærere og ufleksible læreplaner, er noen faktorer som kan være grunnen. Derfor vil jeg presentere strategi 10, som handler om å sikre at alle barn med et handicap mottar undervisning. Denne strategien henger sammen med FN's konvensjon om rettigheter for personer med handicap (FN's handicapkonvensjon) fra 2006. Den handler om å anerkjenne alle barn med et handicap, og deres rett til å bli inkludert i skolen, og at de mottar den individuelle støtten de trenger. Dersom barn med handicap ikke inkluderes i undervisningen, bør det gjøres forandringer på et system- og skolenivå. Det bør gjøres endringer for å sikre at barn med handicap har samme mulighet for en kvalitetsundervisning, lærere bør få praktisk trening og kompetanse, gjøre læringsmaterialet tilgjengelig, og man bør fokusere på å undervise barn med et handicap mest mulig i den ordinære undervisningen (Mitchell, 2018, s. 34 – 35).

Som det mest grunnleggende betyr inkluderende undervisning en undervisning av alle elever i en ordinær undervisningsramme. Det betyr midlertidig mer enn bare fysisk plassering. Dermed må det settes inn en rekke tiltak. Med hensyn til elever med særskilte undervisningsbehov, avspeiler ideen om inkluderende undervisning i tre faktorer. For det første: hvis undervisningen blir utført på riktig måte, vil de vinne både faglig og sosialt, og oppnå bedre selvtillit. Det andre: elever, som ikke har særskilte behov, vil være med å verdsette mangfoldet og oppnå en større anerkjennelse rundt sosial rettferdighet og likhet. For det tredje: elever med særskilte behov har rett til å få undervisning sammen med klassen, selv om ikke alle har de samme behovene og forutsetningene (Mitchell, 2018, s. 35). Ut i fra disse tre faktorene vil jeg presentere strategi 11. Denne strategien handler om å fremme inkluderende undervisning for elever med særskilte undervisningsbehov (Mitchell, 2018, s. 35 – 36). Strategien oppsummerer hva som kreves i en inkluderende undervisning, gjennom en følgende "trylleformel":  $IU = V+P+5 T'er+S+R+L$ . Visjon, plassering, tilpasset læreplan, tilpasset vurdering (vurdering for læring og vurdering av læring), tilpasset undervisning, tilkendegivet accept (aksept av at alle elever har rett til å få undervisning i ordinær klasse), tilgjengelighet, støtte (av lærere, foreldre og omsorgspersoner), resurser og lederskap.

Denne formelen er en strategi som kommer under kategorien ”samfunn” i Mitchell (2018), og med drivkraften i FN’s menneskerettighetskonvensjon om en inkluderende utdanning, strekker strategien seg utover flere fasetter ved en inkluderende utdanning (Mitchell, 2015, s. 9). Den kan brukes ved flere av strategiene som er nevnt nedenfor, på bakgrunn av at denne formelen er en ”megastrategi” for å lykkes med en inkluderende undervisning, hevder NAKU (2019).

Ifølge Mitchell (2018, s. 84) kommer mange barn til skolen med ulike bakgrunner, og dermed ulik kulturell og sosial kapital. Strategi 37 handler derfor om å anerkjenne ulike elevgrupper sine forskjellige kulturelle og sosiale kapital, og tilpasse undervisningen til dem. Her skal elevenes kulturelle og sosiale kapital verdsettes, og undervisningen skal tilpasses etter deres normer og forventninger. Undervisningen skal ha funksjoner som gir elevene mulighet til en bredere og økende kunnskap. Kulturell kapital omfatter utdannelser og spesialiserte ferdighet, som gir sosial status og makt i samfunnet. Ifølge Bourdieu og Passeron (Mitchell, 2018, s. 84) avspeiles dette i blant annet kommunikasjonsferdigheter, foreldrenes forventninger til barnet og deres involvering i skolen. Den sosiale kapitalen er definert som uformelle forbindelser til slektninger, venner eller bekjente, som gir deg deltakelse i ditt lokalsamfunn.

Strategi 41 handler om å anvende en kooperativ gruppeundervisning, også kalt ”Cooperative learning”. Kooperativ gruppeundervisning er basert på to sentrale ideer om læring. For det første anerkjenner den, at når elever samarbeider kan de oppnå et resultat, som er større enn deres individuelle evner. For det andre anerkjenner den, at våres viten er sosialt konstruert, som vil si at vi lærer av andre i våres umiddelbare omgivelser. Mitchell (20128, s. 90) hevder at kooperativ gruppeundervisning kan bidra til å skape en større sammenheng og respekt for mangfoldet i en klasse. Når gruppene skal sammensettes, kan man se om man skal velge mellom grupper med ensartede evner eller grupper med blandede evner. Mitchell (2018, s. 90) foretrekker en kombinasjon av disse to typene, men i de fleste tilfeller brukes det grupper med blandede evner. Dette er fordi hvis grupper med ensartede evner brukes for mye, kan det oppstå en risiko for å minimere en inkluderende undervisning.

I sammenheng med strategi 41, vil jeg trekke fram strategi 42 (Mitchell, 2018, s. 91) som handler om å bruke elevene som veileder og støtte i undervisningen. Dette er basert på en ide om at barn kan lære en hel del av hverandre. Det å bruke elevene som en støtte i undervisningen kan brukes som et verktøy ved undervisning i et inkluderende klasserom.

---

Blir dette brukt på en hensiktsmessig måte gir det mulighet for at elevene kan arbeide på deres eget nivå, støtte av venner, ekstra tid til å arbeide med oppgavene som er gitt. Det gir også læreren tid og mulighet til å kunne gi mer tid til andre elever. Det å bruke elever som en veileder i undervisningen, handler om å hjelpe andre elever med deres læring, under observasjon av læreren. Dette kan gjøres ut ifra mange former, men den vanligste formen er at en faglig sterk elev hjelper en faglig svak elev på samme alder. For å lykkes med denne strategien kan det være lurt å bruke en læringsaktivitet med klare mål, strukturerte oppgaver, og arbeidsmetoder som man vet at den som veileder kan forstå og mestre.

Flere barn og unge har ulike psykiske problemer og utfordringer. Dette kan være problemer som angst, mobbing, utagering og depresjon. Slike problemer og utfordringer stiger dersom de får utilstrekkelig sosial og emosjonell læring. For å styrke barns sosiale og emosjonelle læring, viser Mitchell (2018, s. 94) til fem ferdigheter barn kan ta med seg i undervisningen. Selvbevissthet, selvstyring, sosial bevissthet, relasjonelle ferdigheter og ta ansvarlige beslutninger. Strategi 44 handler dermed om å styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring. Videre skriver Mitchell (2018, s. 94 – 95) at en kan styrke barns sosiale og emosjonelle læring ved å redusere følelsesmessig smerte, forbedre barnets oppførsel og styrke deres faglige prestasjoner.

Strategi 53 handler om å utvikle et positivt og trygt klassemiljø (Mitchell, 2018, s. 107 – 108). Et positivt og trygt klassemiljø inneholder positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev. Lærere skal sikre at barns opplevelser i klasserommet er med på å fremme deres personlige utvikling og selvfølelse. Lærere bør være autoritative, etablere klare og strukturerte regler og ha realistiske forventninger til elevene. Barn lærer bedre når de opplever et positivt klassemiljø og når de befinner seg i et trygt, emosjonelt og forutsigbart miljø, som er motiverende og fremmer positive målformuleringer. Et slikt miljø hjelper i stor grad med å begrense ytelsesgapet som kan oppstå mellom elever med henholdsvis lav og høy sosioøkonomisk status.

Gjennom denne boken ser David Mitchell på strategier som viser at det er mulig å finne eksisterende kunnskap for å realisere en inkluderende undervisning, der alle barn og unge har mulighet til å tilhøre i et lærende og utviklende felleskap. Disse sju strategiene som er presentert her, er eksempler på hvordan lærere kan fremme en inkluderende undervisning i klasserommet og hvordan inkluderende strategier kan påvirke elevene i samfunnet.

## 2.6 Oppsummering

Inkluderingsarbeidet på en skole har to siktemål: identifisere og redusere det som kan hindre læring og deltakelse, og gi stadig bedre tilpasset opplæring slik at læring og deltakelse øker (Booth & Ainscow, 2001, s. 9). For å sikre at målene ivaretas, må det utvikles strategier som er med på å fremme en inkluderende praksis. Inkluderende strategier handler om å legge til rette for mangfoldet i elevgruppa. Et nøkkelbegrep i denne prosessen blir dermed tilpasset opplæring. Når inkludering drøftes i relasjon til tilpasset opplæring er dette fordi inkludering på mange områder kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-3 slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte (Nordahl mfl, 2018, s. 204). Når elever har dårlig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, har elever rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er en rettighet (Opplæringsloven, 1998, § 5-1), mens tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp for alle. En smal tilnærming til tilpasset opplæring, også kalt et individperspektiv, er knyttet til den tradisjonelle spesialundervisningen. Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring, er sett i et systemperspektiv og tar utgangspunkt i det sosiale felleskapet og det kollektive i skolen. Overland (2015) hevder at det alltid vil være best å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring for alle lever i skolen, og at en slik tilnærming gir det beste læringsutbyttet for elevene. Nes & Skogen (2014, s. 2) skriver at dersom spesialundervisning og ordinær undervisning koordineres og samordnes, kan spesialundervisning bidra til inkludering i undervisning.

Inkludering handler om å delta i et faglig og sosialt felleskap. Innenfor hvert felleskap gjelder det at alle har rett til å høre til. Nilsen (2017, 24 – 28) viser til en organisatorisk og fysisk dimensjon, en sosial dimensjon og en faglig og kulturell dimensjon ved inkludering, som skal ivareta elevenes mulighet til å kunne delta i dette felleskapet. Alle dimensjonene viser viktigheten med inkludering i skolen, og viser at inkludering skal være fokuset i alle aspektene ved opplærings situasjonen. Samtaler mellom elever og lærere er viktige for å gjennomføre en inkluderende opplæring og ivareta mangfoldet. Theie (2017, s. 115) hever at samtaler og dialog mellom elever og lærere er et av de viktigste verktøyene til støtte for læring, både faglig og sosialt. Gjennom Vygotskij's sosiokulturelle læringssyn skal fokuset i undervisningen være på utviklingen av elevenes proksimale utviklingszone. Det handler om det den enkelte elev mestrer på egenhånd, og hva eleven mestrer ved hjelp av andre. Dette er med på å sikre elevenes tilhørighet i undervisningen. Mangfoldet i elevgruppa skal

---

anerkjennes og respekteres, innenfor et inkluderende sosialt og faglig fellesskap. Buli-Holmberg (2017, s. 102) hevder at det å bygge relasjoner mellom lærer og elev har stor betydning for å bidra til at elever får tilhørighet i inkluderende læringsmiljøer. Forskning viser at ekskludering er noe elever med særskilte behov risikerer å oppleve i ordinær undervisning, fordi det kan være vanskelig å føle på mestring. Derfor vil man ofte ha i undervisning i grupper eller en til en, hevder Nilsen (2016, s. 132). Organisering av elever i grupper etter behov, kan være med på å styrke mulighetene for tilpasset opplæring, men det kan også svekke mulighet for samarbeid og tilhørighet mellom elevene. I følge Adderleya et. al (2014, s. 118) har barns forhold til hverandre stor betydning i undervisningen, og deres følelse av tilhørighet i klassen, er sentral for deres følelse av inkludering. En skole for alle skal møte hele mangfoldet i elevgruppa, og legge til rette for at alle opplever å være inkludert i et organisatorisk, sosialt og faglig-kulturelt fellesskap. Det kan være en utfordring å ta høyde for og ivareta mangfoldet i en elevgruppe, men inkludering vises å være et svar på denne utfordringen (Morken, 2017, s. 65). Den inkluderende skolen betrakter mangfoldet som en berikelse. Når vi snakker om mangfold som en berikelse i klasserommet, snakker vi om å utnytte forskjeller og la elevene hjelpe hverandre. Munthe (2011, s. 12) presiserer at for å kunne arbeide bevisst og konstruktivt med mangfold, må man få innsikt i mangfoldet av elevenes forskjelligheter, og vise forståelse av at dette representerer unike muligheter til å støtte læring for alle. I de senere årene har inkludering av språklige minoriteter fått større plass, både i forskning og faglitteratur. Jorveit (2018, s. 260) viser i sin artikkel til at de holdningene og verdiene læreren har knyttet til mangfoldet, der blant elevenes språk og erfaringer, kan gjenspeiles i forståelse av inkludering og er avgjørende for hvordan inkludering praktiseres. Ut i fra begrunnelsene for en inkluderende skole er utfordringene mange og sammensatte. Skolens største utfordring er å kunne tilpasse seg mangfoldet i elevgruppa, og gi hver enkelt elev lik mulighet for læring og utvikling innenfor det samme læringsfellesskapet. Det er en utfordring å finne de arbeidsformene og strategiene som gir mulighet for læring og deltakelse for det mangfoldet som elevgruppen representerer, hevder Morken (2017, s. 81).

Molbaek (2017) viser til et forskningsbidrag som omhandler læreres erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen, gjennom en innramming, en relasjonell, en didaktisk og en organisasjonsdimensjon. Dimensjonene fokuserer på forutsigbarhet gjennom læringsmål og læringsaktiviteter, forforståelse og kommunikasjon til og om elevene, lærerens kunnskap om elevene og undervisningskompetanse, og skolen normer og verdier. I

sammenheng med dette presenterer kapittelet Mitchell (2018) sine ulike inkluderende strategier som bygger på Brofenbrenners (1979) ”økologiske systemteori”. I dette kapittelet har jeg lagt fram sju av disse strategiene, som skal være med på å fremme inkludering i samfunnet og i klasserommet. Strategiene handler om å sikre opplæring for alle elever, fremme en inkluderende undervisning, anerkjenne elevene, anvende en kooperativ gruppeundervisning, bruke elevene som en støtte i undervisningen for hverandre, styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring, og utvikle et positivt og trygt klassemiljø. Ut i fra disse strategiene som er presentert hevder Mitchell (2018) at lærere lærer mer om den eksisterende læringspraksisen og vil utvikle en bredere forståelse om effekten av disse praksisene. Lærere vil bli mer bevisste på valgene de tar, og om konsekvensene av disse valene for elevenes presentasjon i skolen. Strategiene blir brukt som både verktøy i skolen, og bygget opp som prinsipper for en inkluderende undervisning. Teoriene som er valgt i denne oppgaven, henger nøye sammen med strategiene som er presentert i kapittelet. Dette kapittelet er et bidrag til sammenstillingen av oppgaven, og er med på å besvare første del av problemstillingen for denne oppgaven. Videre i drøftingen av mine data vil jeg trekke fram nettopp dette, som mitt teoretiske rammeverk.

### 3. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet beskriver prosjektets vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming.

I oppbygningen av dette kapitelet starter jeg med å skrive kort om valg av metode. Deretter skal jeg presentere teori om metoden som er valgt, ut i fra et fenomenologisk perspektiv og en hermeneutisk forståelse. Videre skal jeg vise arbeidet av innsamlingen av dataen, der utvalg av informanter, intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene er i fokus. Avslutningsvis skal jeg presentere analyse av datamaterialet som er samlet i undersøkelsen, og kvalitetskriterier for undersøkelsen.

Utgangspunktet for valg av metode i mitt forskningsarbeid er følgende problemstilling: *Hva er inkluderende strategier, og hvilke erfaringer har lærere med inkluderende strategier i undervisningen?*

#### 3.1 Valg av metode

Metoden man velger er med på å fortelle oss om hvordan vi bør gå til verks for å skaffe eller etterprøve kunnskap. Metoden hjelper oss til å samle inn data og den informasjonen vi trenger til undersøkelsen. Derfor er det viktig å velge den metoden som egner seg best til å belyse den problemstillingen som er stilt på en best mulig måte. Ved bruk av forskningsmetoder er det en del grunnleggende normer for hvordan en bør gå frem i metoden (Dalland, 2017, s. 56). Normene som presentert handler om at resultatene skal være i overensstemmelse med virkeligheten, dataen skal være systematisk utvalgt, dataen skal brukes nøyaktig, resultatene skal være kontrollbare og forskerens førforståelse skal klargjøres.

Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, utvikles eller framstår. Man kan være opptatt av å beskrive, fortolke, forstå eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Når vi ønsker å tilegne kunnskap om informantenes meninger, holdninger og erfaringer, kan det kvalitative forskningsintervjuet kan være en velegnet metode (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 145). Jo bedre man behersker metoden, desto bedre bli resultatet. Kvalitative metoder som intervju, vil preges av forskerens personlighet. Det vil bety mye å ha evnen til å skape en god kontakt mellom forsker og informant.

Utgangspunktet for denne oppgaven er informantenes meninger rundt inkluderingstenkningen og deres erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen. Derfor faller valget på en kvalitativ tilnærming som i følge Tanggaard & Brinkmann (2012, s. 17) er en svært vanlig måte å tilegne seg kunnskap om menneskers meninger, holdninger og opplevelser gjennom intervju.

### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervjuet er den mest utbredte tilnærmingen innenfor kvalitativ forskning, og ved noen fagområder er intervjuet blitt den viktigste empiriske metoden (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 17). Johannessen et.al (2016, s. 145) definerer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Samtalen er det viktigste redskapet man har når det skal arbeides med andre mennesker (Dalland, 2017, s. 63). Det er en fleksibel metode som kan brukes flere steder, og det gjør det mulig å få detaljerte beskrivelser av det vi studerer (Johannessen, et.al, 2016, s. 145). Intervjuet skal forsøke å innhente åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved informantens livsverden, hevder Dalland (2017, s. 69).

Tanggaard & Brinkmann (2012, s. 24) skriver at et forskningsintervju kan være relativt ustrukturerte intervjuer, med få planlagte spørsmål og det kan være strukturerte intervjuer med mange styrende spørsmål. Ingen forskningsintervju er helt ustrukturerte, idet samtalen alltid vil føres på bakgrunn av forskerens interesse for å få kunnskap om noe. Når man skal ha et intervju må man velge den intervjuformen som forskningsprosjektet krever. Semistrukturert intervju er den formen som oftest brukes i moderne intervjuforskning (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). I et semistrukturert intervju kan det være en fordel å begynne med hva-spørsmål, før man bestemmer seg for hvordan man konkret vil gå fram i prosjektet. Derfor bør forskeren klargjøre hva man ønsker å vite noe om og hvilke temaer forskningen skal inneholde, før man bestemmer seg for hvordan man skal oppnå kunnskapen. Johannessen, et.al (2016, s. 148) hevder at disse temaene inngår i en intervjuguide og blir sentrale i forhold til valg av aktuelle spørsmål. Som i all forskning bør gjenstanden bestemme metoden (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). Semistrukturert intervju ble derfor et naturlig valg for meg for denne forskningsoppgaven, da jeg ønsker en viss struktur ved mitt intervju for at de aktuelle temaene knyttet til problemstillingen er belyst.



---

### 3.1.2 Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologi kommer fra det greske ”fainomenon”, og betyr det som kommer til syne eller læren om det som viser seg (Mortensen, 2008, del 1, kap 2). Edmund Husserl er fenomenologiens fremste representant og regnes som grunnleggeren av fenomenologien. Kvarv (2014, s. 87) forklarer fenomenologien som en betegnelse på en vitenskapsteoretisk retning som har interesse for hvordan ulike fenomener fremtrer for oss i et førstepersons perspektiv. Dette kan bli sett på som bevissthetsstrukturer. Bevisste erfaringer har unike egenskaper som vi erfarer, lever gjennom og viser frem (Kvarv, 2014, s. 87). I fenomenologisk metode ønsker forskeren å få økt forståelse av og få en innsikt i personers livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Livsverdenens innhold beskrives som den konkrete virkeligheten som kan erfares gjennom våre sanser, som vi daglig omgir oss med og lever med i våre liv. Innenfor en slik sammenheng blir Husserls livsverden forutsetningen for all kunnskap. Kvarv (2014, s. 91) beskriver livsverden som den kunnskapsteoretiske forutsetningen som gjør vitenskapelig aktivitet mulig. Når vi intervjuer mennesker får vi innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. Tanggaard & Brinkmann (2012, s. 19) hevder at ut i fra et livsverdensperspektiv kan det kvalitative forskningsintervjuet ses på som virkeliggjøring av den fenomenologiske vitenskapen, som tar utgangspunkt i den primære opplevelsen og erfaringen av verden. Formålet med å bruke intervju som er rettet mot informantens livsverden, og deres forhold til den, er for å beskrive og forstå det temaet som blir tatt opp. Det viktigste for meg som intervjuer ble dermed å registrere og tolke meningen med det som blir sagt i intervjuet, altså informantens erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen.

I denne undersøkelsen handler fenomenologi om en forskningstilnærming som skal beskrive informantens erfaringer og refleksjoner, og begrunnelser for hvordan de arbeider med inkluderende strategier i undervisningen. Tolkningen av hva lærere gjør, må ses i lys av en kontekst der undervisningen er preget av inkludering som mål og systematisk arbeid av lære. Min nøkkeloppgave som forsker blir da å forstå og tolke informantens erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming, kan jeg få fram informantens subjektive opplevelser, og en forståelse av en dypere mening i den enkelte informant sine erfaringer.

### 3.1.3 Hermeneutikk

Kvalitativ tilnærming kan ses i sammenheng med hermeneutikken, som handler om fortolkning (Thagaard, 2018, s. 37). I denne undersøkelsen innebærer dette tolkning jeg som forsker gjør av det jeg får høre gjennom intervjuene. Det handler også om tolkning i overgangen fra muntlig tale til skriftlig tekst i forbindelse med transkriberingen. Hermeneutikken fokuserer på betydningen av å fortolke personers handlinger for å få en dypere forståelse av mening (Kvarv, 2014, s. 73). Mening kan bare forstås med utgangspunkt i den sammenhengen som blir studert, og som meningen er en del av. Hermeneutikken foreskriver ikke en bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkninger, slik de empiribaserte tilnærmingene gjør. Sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom lesing, dvs. tekstlig fortolkning. Når jeg som forsker og intervjuer skulle tolke intervjuetekstene, betraktes dette som en dialog mellom teksten og forskeren, der jeg som forsker ser på hvilken mening teksten gir (Thagaard, 2018, s. 37). Ved tolkningen av dataen som er samlet inn, har jeg villet at virkelighetsoppfatningen til informantene skulle komme best mulig fram, og at fortolkningene skulle være gjenkjennbart for informantene. Når denne fortolkningen knyttes til det teoretiske utgangspunktet for forskningsprosjektet mitt, kan dette gi bedre forståelse og innsikt for tematikken i oppgaven. Mitt eget perspektiv blir synliggjort ettersom at mine erfaringer og holdninger kan være med på å påvirke hva jeg vektlegger i fortolkningen.

Det viktigste i meningsskapende og meningsutvekslende prosesser er den hermeneutiske sirkelen. Det handler om samspillet mellom data og teori for at teksten skal bli meningsfull (Postholm, 2010, s. 178). I følge Kvarv (2014, s. 76) er utgangspunktet for hermeneutisk sirkel-tenking at del og helhet må forstås i forhold til hverandre. På den måten blir helheten belyst på en ny måte. Deretter studeres delen på nytt, og det oppstår en bedre forståelse for både delen og helheten. Intensjonen med dette forskningsprosjektet har vært å belyse inkluderende strategier og se hvor sammensatt arbeidet med inkludering er, samt se hvordan ulike deler og helhet virker sammen i inkluderingsarbeidet. Den hermeneutiske sirkel kan være en forståelsesramme for teorien som leses gjennom undersøkelsesperioden og datamaterialet, sett i forhold til teorien som er funnet og teori som er funnet på grunn av datamaterialet som har kommet fram. Etter hvert som informantens erfaringer ble mer synlig gjennom intervjuene, måtte jeg stadig se disse perspektivene og erfaringene i lys av teori. Teorien er betydningsfull for forskningsprosjektet.

## 3.2 Innsamling av data

Intervjudataene er råmaterialet for analysen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 193) skriver at kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på analyseringen av intervjuet. I analysering av intervjuet ligger utvalg av informanter, intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av dataen til grunn.

Ved innsamlingen av datamaterialet ligger det en forståelse og førforståelse hos meg som forsker (Dalen, 2011, s. 16). All forståelse er bestemt av en førforståelse. Denne førforståelsen danner meninger og oppfatninger vi har på forhånd av det fenomenet som forskes på. Før jeg startet innsamlingen av dataene hadde jeg en førforståelse om hva inkluderende strategier var, ved at jeg hadde lest og skrevet teori om dette. Dette bidro til at jeg kunne forstå de erfaringene om inkluderende strategier i undervisningen som informantene delte. Jeg var åpen for å lytte og motta informasjon fra informantene. Min førforståelse var også viktig for utviklingen av forståelse av dataen som ble samlet inn, og den ble viktig for senere tolkning og forståelse i analyse av forskningsarbeidet (Dalen, 2011, s. 16).

### 3.2.1 Utvalg av informanter

Når vi benytter kvalitative metoder, ønsker vi å komme innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om (Johannessen, et.al, 2016, s. 113). Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å ha informanter som har erfaring med inkludering og ser på dette som viktig i opplæringen.

Som informanter ønsket jeg å benytte lærere i grunnskolen. Informantene arbeider ved tre forskjellige skoler, der skolene er ganske forskjellige når det kommer til elevmangfold. En skole er 1 – 10 skole, med store klasser. De andre to skolene er 1 - 7 skole, der den ene skolen har ganske få elever, med klasser på maks 16 elever i en klasse. Før valg av informanter tok jeg kontakt med skoleleder ved to av skolene, som valgte informanter for meg. Jeg informerte skoleleder om tema for oppgaven, og hvilke klassesertrinng jeg var mest interessert i. To av informantene er fra samme skole, og valget av disse informantene gjorde jeg selv. Informantene jobber ved en skole som jeg har kjennskap til, så jeg tok selv kontakt og spurte om de var interesserte i å delta på mitt forskningsprosjekt. Jeg antok at dette ville

være et egnet utvalg av informanter som kunne gi meg tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse til senere arbeid.

Jeg har valgt å lage en tabell med oversikt over kjønn av informantene, hvilket trinn informantene jobber på og hvor lenge de har jobbet i skolen. I kapittelet om presentasjon av funn, kommer jeg til å bruke denne tabellen for å vise hvilken informant som har sagt hva.

	<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>	<b>Informant 4</b>
<b>Kjønn</b>	Kvinne	Kvinne	Mann	Kvinne
<b>Trinn</b>	6.trinn	4.trinn	4.trinn	5.trinn
<b>Ansiennitet</b>	15 år	20 år	15 år	17 år

Før jeg startet med intervju hadde jeg en tanke om at hvis jeg vurderte det slik at jeg fikk den informasjonene jeg var ute etter, måtte jeg ha flere intervjuer med andre lærere. Etter disse 4 intervjuene, opplevde jeg at jeg fikk fram det jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen, derfor avsluttet jeg datainnsamlingen. Dette samsvarer med beskrivelsen til Postholm (2010, s. 57) av en ”mettet” forståelse, som innebærer at det ikke dukker opp nye aspekter i datamaterialet. Ettersom at utvalget ikke er større enn fire informanter kan jeg ikke generalisere funnene fra undersøkelsen, men jeg må være bevisst på at det kan være noe undersøkelsen ikke har avdekket.

### **3.2.2 Intervjuguide**

Intervjuguiden skal lede deg gjennom intervjuet. Den samtaleformen som er med på å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen, er med på å kjennetegne det kvalitative intervjuet (Dalland, 2017, s. 78). Ved et intervju kan man ikke bare stille spørsmålene fra en liste, fordi noen av spørsmålene utvikles i samtalen. Intervjuguiden er en hjelp til å huske de temaene som skal tas opp. Man lager spørsmål på forhånd, men bruker de så fritt som mulig.

---

I forarbeidet til intervjuguiden leste jeg om aktuell teori, metode og vitenskapsteori parallelt. Etter hvert som jeg fikk større oversikt og ny innsikt om temaet inkludering og inkluderende strategier, utviklet jeg intervjuguiden slik at spørsmålene skulle gi best mulig svar på problemstillingen (Jf. Vedlegg 1). Det ble tydeligere for meg hva jeg burde være oppmerksom på i intervjuene, og denne oppmerksomheten kunne bidra til at jeg fanget opp informasjon gjennom måten jeg stilte spørsmål på som jeg ellers ville gått glipp av (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 27). Når jeg trengte mer utfyllende svar av informantene, forsøkte jeg å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg prøvde å være bevisst på at jeg ikke skulle lage ledende spørsmål eller spørsmål som kunne svares med ja eller nei. Hensikten med intervjuene var å få svar på problemstillingen, derfor prøvde jeg å lage en intervjuguide med spørsmål som fikk fram det jeg ville belyse og gav rom for å bruke tid på det informanten betraktet som betydningsfullt, slik Postholm (2010, s. 84) trekker fram.

Spørsmålene i intervjuguiden er grunnlaget for datainnsamlingen i undersøkelsen, og betraktes som et instrument i forskningsintervjuene mine. I arbeidet med intervjuguiden opplevde jeg at det var krevende å finne og lage spørsmål som både var åpne og presise nok til at jeg ville få fram det jeg ville ha svar på. Resultatet ble at jeg lagde flere spørsmål enn jeg hadde i utgangspunktet tenkt. Jeg søkte veiledning hos andre lærere for å se hvordan spørsmålene fungerte og om de kunne svare på spørsmålene slik jeg hadde tenkt. Det var godt for meg å ha intervjuguiden som hjelp under intervjuene, samtidig erfarte jeg at jeg fikk svar på noen av spørsmålene, uten å måtte stille alle spørsmålene i intervjuguiden.

Jeg var bevisst at språket jeg brukte i intervjuguiden, og at oppfølgingsspørsmålene jeg stilte skulle være tilpasset informantene. Målet med intervjuet var å få fram beskrivelser av hvilke erfaringer informantene hadde med inkluderende strategier i undervisningen, og var derfor fokusert på at jeg trengte utfyllende spørsmål for å få utfyllende svar av mine informanter (Dalland, 2017, s. 156).

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

Jeg startet intervjuet med å fortelle kort om forskningsprosjektet, og forsikre meg om at informantene fortsatt var interessert i å delta. Dette gjorde jeg ved å få hver informant sin underskrift på et skjema om deltakelse i prosjektet (Jf. Vedlegg 2) og et samtykkeskjema (Jf. Vedlegg 3).

I en kvalitativ intervjustudie burde det foretas ett eller flere prøveintervjuer, hevder Dalen (2011, s. 30). Dette gjøres både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer. Før jeg startet med intervjuene, viste jeg intervjuguiden min til noen få lærere, for å se hvordan de ville ha svart på spørsmålene. Det var ikke nøyaktig et prøveintervju, men det var for å få gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene var formulert. Ved å vise disse lærerne intervjuguiden, fikk jeg et innblikk i hva de ville ha svart på spørsmålene. Dette hjalp meg med å se om spørsmålene var vanskelige å forstå eller om de forstod hva jeg ville fram til. Etter dette fikk jeg presisert hva de synes var bra, og hvilke spørsmål jeg kanskje måtte omformulere og endre på.

Rammen for intervjuene var i utgangspunkt teorien jeg hadde valgt for prosjektet. Intervjuene varte omkring 45 minutter. Jeg noterte ned hvis det var noe spesielt jeg la merke til eller ble overrasket over. Under intervjuet brukte jeg en lydopptaker. Informantene ga på forhånd samtykke til at denne kunne brukes under intervjuet. Jeg presiserte at opptakene ville bli slettet når intervjuene var ferdig bearbeidet, og at informantens navn ville bli anonymisert, samt deres underskrifter. Underveis i intervjuet var det noen ganger jeg stoppet litt opp for å stille noen oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde jeg fordi jeg var nysgjerrig, ville at informanten skulle utdype svaret sitt litt mer og fordi jeg ville få mer svar som kunne være med på å besvare min problemstilling.

Intervju som metode representerer en viktig kilde til ny viten på et empirisk felt. Vi må kombinere interessen for betydningen av interaksjonen i intervjusituasjonen med interessen for den kunnskap informantene gir om sine erfaringer, hevder Thagaard (2018, s. 109). Gjennom intervjuene prøvde jeg å møte intervjupersonen ”med et åpent sinn”, som i følge Thagaard (2018, s. 108) vil si å prøve å unngå at mine verdier preger intervjusituasjonen. Målet er at informantene ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut ifra den oppfatningen han eller hun kan ha av mine verdier og synspunkter i forskningsprosjektet. Derfor var det viktig i min oppgave at intervjuet i stor grad ikke skulle preges av den kontakten vi etablerte i intervjusituasjonen, og reflektere over dette samspillet. Jeg måtte se på hvilke strategier intervjupersonen anvendte for å presentere seg selv. På den ene siden kunne vedkommende ønske å framstille seg selv positivt, og beskrive sine erfaringer ut ifra et ønske om å gjøre et godt inntrykk. På den andre siden kunne personen som ble intervjuet ha et ønske om å fremheve de problematiske sidene, og vise de vanskelige eller utfordrende sidene ved sin egen erfaring (Thagaard, 2018, s. 108). Når vi har en samtale om et begrep, som inkludering, som er et normativt begrep, så vil man vise det positive med sitt arbeid. Gjennom intervjuene

---

la jeg opp til en situasjon der informantene kunne være åpne om sine meninger og erfaringer. Dette gjorde at informantene kunne være ærlige, og legge fram det de syntes at kunne være utfordrende og problematisk.

Så raskt som mulig etter intervjuene, gikk jeg i gang med transkriberingen. Det vil si at jeg gjorde intervjuet som lå på lydfilen i lydopptakeren om til skriftlig tekst. Jeg prøvde å ta hensyn til utfordringer knyttet til forskjeller mellom muntlige utsagn, slik de fant sted i intervjuet, og skriftliggjøringen over til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg bestemte meg for at jeg ville ha litt spredning i tid mellom de forskjellige intervjuene slik at jeg kunne konsentrere meg om å transkribere den etter hvert for å ikke miste viktig informasjon om intervjusituasjonen. Når datamaterialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det. Denne strukturen er en begynnelse på analysen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) skriver at forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil. Under transkripsjonen husket jeg til en viss grad, og gjorde meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Jeg hadde også allerede påbegynt en meningsanalyse av det som ble sagt under intervjuene.

### **3.2.4 Analyse og bearbeiding av data**

Kvale & Brinkmann (2015, ) definerer begrepet ”analyse” med å dele opp noe i biter eller elementer. Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite. I analysen er det viktig å få fram innholdet i intervjuet på en mest mulig saklig måte. I følge Dalland (2017, s. 87) legges grunnlaget for analysen allerede i intervjuguiden. Arbeidet med å få oversikt over dataene som er samlet inn, innebærer å tenke over hva de betyr og hvilke perspektiver de kan forstås fra. En god analyse kan åpne for ulike fortolkninger. Det er en del av kvalitetskontrollen om å stadig veksle mellom analyse og tolkning. Når vi analyserer et intervju, vil oppdeling i mindre deler hjelpe oss til å få tak i de enkelte sidene ved det personen som er intervjuet har sagt. I analysen av datamaterialet søkte jeg som forsker etter likheter, for å se om noe av det informantene sa passet sammen og omhandlet samme tema (Moen, 2011, s. 96). Tolkning handler om å forklare innholdet eller betydningen av noe, forklarer Dalland (2017, s. 88). Før intervjuene skulle utføres, hadde jeg allerede startet med å tenke over hvordan intervjuet skulle analyseres. Dette var med på å bidra med å styre forberedelsen til intervjuet, arbeidet med intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuet og etterarbeidet (Dalland, 2017, s. 88).

Transkriberingen er selve begynnelsen på analysen, og er en tolkningsprosess i seg selv. Når jeg transkriberte intervjuene ble de mer strukturerte, og dermed lettere å få oversikt over. Dette gjør materialet mer egnet for analyse. Dalen (2011, s. 17) betrakter informantenes uttalelser som den egentlige empirien i kvalitativ forskning. Dette stiller krav til meg som forsker i arbeidet med sitatene i analyseprosessen. Hvilke sitater som velges ut og hvordan de presenteres, har avgjørende betydning for forskningsprosjektets kvalitet. Vi kan anvende en deduktiv tilnærming, når begrepene vi knytter til dataen er avledet fra en annen teori. Disse begrepene kan bidra til at vi gjenkjenner mønstre i dataene, og knytter de ulike perspektivene fra analysen av dataen til annen relevant teori. I følge Thagaard (2018, s. 172) er de teoretiske perspektivene med på å gi oss en bakgrunn for prosjektet, ved at de inneholder begreper som er relevante for analysen. En annen tilnærming er en induktiv tilnærming, der man arbeider med dataene som utgangspunkt for å utvikle begreper og analytiske perspektiver. Her kan vi enten anvende begreper som informantene selv benytter, eller vi kan utvikle begreper fra vår egen tolkning av mønstrene i dataen (Thagaard, 2018, s. 172). I denne analyseprosessen knytter jeg informantenes uttalelser til teori, ved at informantenes ytringer tolkes, analyseres og settes inn i en teoretisk ramme.

I fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnholdet. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant formidler i et intervju (Johannessen, et al., 2016, s. 171). I forberedelsen av denne undersøkelsen bygget jeg som forsker på egne kunnskaper og tidligere erfaringer rundt temaet. Problemstillingen for denne oppgaven ble formulert slik at jeg som forskeren forstår meningen med den erfaringen jeg sitter med eller det fenomenet jeg studerer. Ut i fra dette skal man kunne be informantene om å beskrive sine egne erfaringer rundt et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 172). Etter intervjuet samlet jeg data fra informantene som har erfaringer rundt det fenomenet som undersøkes. Johannessen, et.al (2016, s. 173) skriver at forskeren vil da lese datamaterialet fortolkende og vil ha et ønske om å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.

Hermeneutikken fokuserer på betydningen av å fortolke menneskers handlinger for å få en stadig dypere forståelse av mening. Dette kan sees i sammenheng med et fenomenologisk perspektiv på undersøkelsen. Meningen jeg fikk fram gjennom svarene fra informantene var avhengig av både de overordnede spørsmålene i intervjuguiden og spørsmålene som oppstod underveis i intervjuet. Hensikten med analyse av materialet fra intervjuene var at analysen skulle bidra til å finne en meningsfull inndeling av datamaterialet som skulle innhentes. Kvalitativ data må fortolkes for at meningen skal komme fram (Johannessen et.al., 2016, s.



---

167). Målet med analysen var å få oversikt og strukturere materialet i undersøkelsen. Underveis i arbeidet med analysen av hvert intervju, så jeg flere ganger helheten i intervjuet i forhold til delene i den informasjonen jeg fikk av informantene. Jeg gikk fram og tilbake i analysen av intervjuene, for å se på del og helhet. Dette er i tråd med den hermeneutiske sirkelen.

### 3.3 Kvalitetskriterier

Kvaliteten i forskningsprosjektet skal komme til uttrykk ved at det er samsvar mellom den datainnsamlingsmetoden som er valgt og undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Hvordan man vurderer kvaliteten i en studie, avhenger av det paradigmet studien er gjennomført innenfor (Postholm, 2010, s. 126). Kvalitativ forskning er plassert innenfor et konstruktivistisk paradigme, som har regler som er skapt fra både praksis og en sosial interaksjon. Jeg har prøvd å synliggjøre mine perspektiver og meninger om temaet jeg har valgt for min oppgave, ved bruk av teoretiske perspektiver, valg av metode og gjennomføring av forskningsundersøkelsen. Gjennom dette forskningsarbeidet har min teoretiske forståelse endret seg. Jeg har fått mer kunnskap om inkluderende strategier og klarer nå, etter forskningen som er gjort, se inkludering og inkluderende strategier i en større sammenheng med andre teorier, enn hva jeg gjorde før. I følge Postholm (2010, s. 35) kan en slik framstilling være med på å sikre kvaliteten på studien.

Videre om kvalitetskriterier for dette prosjektet, vil jeg ta for meg validiteten og reliabiliteten av oppgaven, og forskningsprosjektets etiske hensyn som er tatt.

#### 3.3.1 Validitet og reliabilitet

Innenfor all forskning vil begrepene validitet og reliabilitet være sentrale. Validitet handler om hvor gyldig en undersøkelse er, mens reliabilitet tar for seg hvor pålitelig en undersøkelse er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212).

En transkripsjon er en konkret omgjørelse av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Den største grunnen for transkripsjon er for å se nærmere på dataene sin pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. I motsetning til den sosiolingvistiske forskningen blir likevel transkripsjonens pålitelighet sjelden nevnt i samfunnsvitenskapelige intervjuer, hevder Kvale

& Brinkmann (2015, s. 211). Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert. Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) mener at dette er fordi det ikke finnes en sann eller objektiv oversettelse fra muntlig tale til skriftlig tekst.

Når vi utformer kvalitative tekster, må vi vurdere hvordan vi kan overbevise leseren om prosjektets troverdighet. Vi må reflektere over de kriteriene vi baserer prosjektet på, for at leseren også skal kunne vurdere kvaliteten av prosjektet. Thagaard (2018, s. 187) skriver at vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Vi vurderer kvalitativ forskning med hensyn til troverdighet ("credibility"), og forskningsprosjektets reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte. I følge Thagaard (2018, s. 200) argumenterer vi for påliteligheten av prosjektet ved å gjøre rede for de framgangsmåtene jeg som forsker har benyttet for å utvikle data. De metodiske refleksjonene jeg presenterer, omfatter hvordan jeg har utformet problemstillingen for forskningsprosjektet, valg av metode og erfaringene fra datainnsamlingen.

Dataen som presenteres i forskningsprosjektet skal være så konkret som mulig. I forbindelse med analysen, der det var naturlig, skrev jeg ned det informantene sa i direkte tale, for å hindre at presentasjonen ble mer farget av mine fortolkninger enn nødvendig. I dette forskningsprosjektet har jeg beskrevet og reflektert over forløpet til undersøkelsen, slik at tolkningen av det jeg presenterte skulle være pålitelig.

Validitet knytter vi til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldighet av de to tolkningene forskeren kommer frem til. Thagaard (2018, s. 189) argumenterer for at vi kan styrke validiteten av prosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet. Det vil si at vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet fram til. Resultatene av en kvalitativ studie har som målsetting å gå utover det rent deskriptive, da kan analysen representere tolkninger av de fenomenene vi studerer. Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om tolkningene vi kommer fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Validiteten, og da gyldigheten styrkes ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Gjennom forskningsprosjektet har jeg operasjonalisert de teoretiske begrepene ved å definere dem og benytte dem i oppbygningen og gjennomføringen av forskningsundersøkelsen. Dette ses i sammenheng med det Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) definerer som begrepsvaliditet.

---

Intervjuguiden er strukturert og kategorisert med utgangspunkt i forskningsundersøkelsens teoretiske grunnlag og problemstilling.

Problemstillingen min for denne oppgaven ser nærmere på hva inkluderende strategier er og læreres egne erfaringer med bruk av inkluderende strategier i undervisningen. For å kunne besvare første del av problemstillingen inneholder kapittel 2 relevant teori og forskningsbidrag. For andre del av problemstillingen har jeg intervjuet fire lærere i grunnskolen, ved tre forskjellige skoler. Dette er, naturlig nok, et for lite grunnlag til at jeg kan trekke generelle slutninger om inkluderende strategier i undervisningen. Jeg vil, med bakgrunn i informantenes uttalelser, skrive om de inkluderende strategiene som kan brukes og oppstå i undervisningen på den enkelte skole, og knytte informantenes uttalelser til aktuell teori og forskning som gir et mer overordnet bilde av inkludering og inkluderende strategier. Med bakgrunn i oppgavens teoretiske grunnlag og informantenes subjektive erfaringer, samt sammenhengen mellom teori og data, anser jeg derfor undersøkelsen som både valid og reliabel.

### **3.3.2 Etiske hensyn**

I følge Personvernloven skal gjennomføring av prosjekter som involverer personer, søke godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). I forhold til dette forskningsprosjektet har jeg søkt om og fått innvilget godkjenning fra NSD (Jf. Vedlegg 4).

Forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006, s. 11 - 20), omtaler krav om samtykke, om å informere, og om konfidensialitet. Krav til samtykke omfatter informasjon til informantene på forhånd som angår deltakelse og om rett til å avbryte deltagelsen underveis i prosjektet. Krav til informasjon innebærer at forsker redegjør for målsettingen med prosjektet, hvilke metoder som skal anvendes og hvordan resultatene skal presenteres og formidles. Konfidensialitet, og krav om dette, innebærer at informantene skal forsikres om at opplysningene som gis blir behandlet fortrolig, ved at jeg som forsker ivaretar informantenes anonymitet (NESH, 2006, s. 18). I dette forskningsprosjektet ble det gitt en skriftlig redegjørelse til informantene i forbindelse med forespørsel om deltakelse (Jf. Vedlegg 2).

Gjennom forskningsprosjektet har jeg behandlet forskningsdeltakerne med respekt, og fått fram at jeg verdsetter bidraget fra informantene til dette forskningsprosjektet. Jeg gjorde etiske overveielser gjennom hele forskningsprosjektet, helt fra planleggingen til slutten. Når

det skulle velges informanter var jeg tydelig på hva som er hensikten med forskningsprosjektet, og hva som skulle kreves av informantene. Før jeg startet intervjuene fikk informantene skrive under på et skriftlig samtykkeskjema (Jf. Vedlegg 3). Der ble det gitt informasjon om konfidensialitet, at personopplysninger skulle anonymiseres og lydopptaket av intervjuet. Jeg var bevisst at identiteten til informantene i forskningsprosjektet skulle beskyttes (Postholm, 2010, s. 142).

For dette forskningsarbeidet har jeg bestrebet å vært grundig og ærlig. Jeg har satt meg nøye inn i forskningsetiske retningslinjer. Som nevnt, har jeg hatt en bevisst holdning til det etiske perspektivet både før, under og etter selve forskningsundersøkelsen. Forskningsetikk beskrives som etiske normer og overveielser som tas i bruk gjennom forskningsprosessen og i forhold til resultater av forskningen. I følge forskningsetikken måtte jeg, i tråd med forskningsetiske retningslinjer, forholde meg til informert samtykke, oppbevaring av den dataen som er innsamlet, anonymisering og taushetsplikt (Postholm, 2010, s. 145). Jeg har også gjennom forskningsprosjektet vært nøyaktig og redelig når det gjelder gjengivelse av sitater og kildehenvisninger i oppgaven.

## 4. Presentasjon av funn

Hensikten med dette forskningsprosjektet og undersøkelsen som er gjort, har vært å belyse hva inkluderende strategier er og hvilke erfaringer lærere har med inkluderende strategier i undervisningen.

I dette kapitlet presenteres funn fra undersøkelsen, i tråd med kategoriene i intervjuguiden. I følge Dalen (2011, s. 24) er det viktig at så mye som mulig registreres i forskningsprosessen. Datamaterialet ble strukturert og kategorisert, noe som bidro til at noen deler fikk større betydning. Utgangspunktet for kategoriseringen av materialet var intervjuguidens temaer, men jeg samlet også sammen like erfaringer mellom informantene. En slik framstilling kalles for ”tematisering”, og er med på å gi forskeren signaler om hvor hovedtyngden i materialet ligger (Dalen, 2011, s. 69). Jeg starter med å trekke fram funn som belyser hva informantene legger i selve inkluderingsbegrepet, hvilket fokus skolen har på dette og hva det har å si for dens egen undervisning. Deretter presenteres funn knyttet til hvordan læreren organiserer undervisningen for at det skal bli så inkluderende som mulig. Videre presenteres funn knyttet til informantenes meninger om inkluderingsbegrepet, deres erfaringer med inkluderende strategier i planlegging og gjennomføringen av undervisningen. Informantenes erfaring med ekskludering og utfordringer de står ovenfor i sitt arbeidet med inkluderende strategier, blir presentert avslutningsvis i dette kapitlet.

### 4.1 Inkluderingsbegrepet

Samtlige informanter mente at inkludering handler om at alle elevene, uavhengig av behov, skal tilhøre en klasse og være del av et felleskap på en positiv måte. Hva informantene mente at ligger i begrepet ”inkludering” er som følgende:

Da tenker jeg automatisk på skole. Alle elevene skal med, alle skal bli sett, alle skal få delta og få være med på lik linje, men på sitt nivå.

Det er viktig at alle elevene uavhengig behov, skal tilhøre en klasse eller en gruppe.

Alle skal være en del av felleskapet i klasserommet på en positiv måte.

Alle er med, alle har tilhørighet til ei klasse og at det som foregår der er tilpassa alle på ulike nivå.

Gjennom intervjuene og svarene til informantene kom det fram at skolene arbeider ulikt med inkludering, og har ulik fokus på dette begrepet. En skole har arbeidet systematisk med inkluderingsbegrepet på ulike nivåer, informant 1 forteller at dette har gjort at hun tenker mer bevisst rundt begrepet, i både planlegging og gjennomføring av undervisningen. En annen skole har ikke hatt noe fokus på inkluderingsbegrepet, men har fokus på tilpasset opplæring. ”Tilpasset opplæring er jo en del av hvordan elevene kan bli inkludert i klasserommet”, sier informant 3. Ved fokus på tilpasset opplæring vektlegger informanten at alle elevene skal lære mest mulig i klasserommet, både faglig og sosialt. Ved den tredje skolen forklarer informant 2 og 4 at på deres skole har noe som heter ”kompetansenheten”. De forklarer at denne enheten er en del av skolen, og at enheten har blant annet elever uten språk, rullestolbrukere og elever som er fysisk utviklingshemmet. De presiserer at dette er med på at skolen fokuserer mye på inkludering av alle elevene. Hver enkelt elev på kompetansenheten, tilhører en klasse. Dette er med på å gjøre informantene mer bevisste på sin egen undervisning, og hvordan denne legges til rette slik at alle som tilhører klassen skal få delta. Informant 2 sier:

Jeg tror at forskjelligheten til elevene, vil ha mye å si for hvordan elevene vil utvikle seg selv, ved å se at ikke alle er like. Klassen min har for eksempel en elev uten språk. Så for å inkludere denne eleven i klasserommet, så har vi lært oss tegn til tale, og synger mange sanger der vi må bruke tegn til tale for at hun skal forstå mer, og skal kunne delta selv. Jeg ser bare på dette som noe positivt, for hadde ikke denne eleven vært i min klasse, hadde aldri resten av klassen lært seg tegn til tale. Jeg har også observert flere ganger at elevene bruker tegnene de har lært, når de også møter eleven utenfor klasserommet.

For å øke egen kompetanse om inkludering, arbeider informantene noe ulikt. Informant 1 forteller at hun ikke arbeider så mye med å øke sin kompetanse, men at den ble økt når de hadde mye om inkludering i fellestiden på skolen, gjennom rapporter og samarbeid med kollegaer. Informant 2 forteller at hun øker sin egen kompetanse om inkludering gjennom erfaring. ”Jeg blir jo mer bevisst og reflekterer daglig over det jeg gjør i undervisningen, for at alle skal føle seg inkludert og ha det bra”, sier informanten. Informant 3 forteller at han savner mer delingstimer, der kollegaene kan dele ting fra undervisningen, og at dette er noe han har tatt opp med ledelsen. For å besvare dette spørsmålet sier informant 4:

Jeg er nysgjerrig, jeg snakker med andre i skolen, jeg leser og holder meg oppdatert. Det er fordi jeg synes at dette er spennende. Jeg er ikke bekymret for de elevene med dysleksi, men jeg er bekymret for de elevene som faller utenfor eller føler at de ikke passer inn.

---

## 4.2 Organisering av undervisningen

Informantene viser å være enige i at alle i skolen har ansvaret for at elevene som møter på hindringer i læring, for den hjelpen de trenger. Både ledelsen, kontaktlærer, timelærer og spesped lærer [spesialpedagogikk lærer] har et felles ansvar rundt dette. ”Ingen i skolen kan noen gang fraskrive seg dette ansvaret. Da jobber du ikke i skolen”, uttrykte informant 4.

Når det kommer til hjelpemidler, undervisningsrom og lærekrefter i skolen, presiserte samtlige informanter at det er for lite lærekrefter og resurser i skolen. For å få dekket flere behov i undervisningen, vil det alltid være hensiktsmessig med flere pedagoger til stede. Jeg stilte informant 1 et oppfølgingsspørsmål om hun synes at ressurser av lærere er noe som strekker til, da svarer informantene:

Nei, absolutt ikke. Jeg synes det burde være flere lærere i klasserommet, spesielt nå som jeg har blitt mer og mer tilhenger av å ha spesialundervisning i klasserommet. Men samtidig synes jeg at vi er flinke til å ha faglærere eller spesialpedagog som arbeider med de elevene som trenger spesialundervisning og har en sakkyndighet, og ikke bruke barneveildere [assistent] til dette. Det kan hende det skjer hvis det er sykdom, men vi prøver å unngå det.

”Det finnes hjelpemidler til en hver vanske eller tilretteleggingsbehov. Ut ifra min erfaring har skolen mange hjelpemidler til elevene, men det er mange hjelpemidler som man ikke vet hvordan man skal bruke” forteller informant 4. Noen hjelpemidler er ikke til hjelp for elevene, men mer tidkrevende. Nok undervisningsrom er det veldig få skoler som har. Samtidig må man klare å arbeide med det man har, og tilpasse rundt de rommene, hjelpemidlene og ressursene skolen har, påpeker alle informantene.

Under spørsmålet om hva informantene tenker om forholdet mellom spesialundervisning og inkludering, svarer informant 4 dette:

Jeg tenker at det er en selvmotsigelse. Jo mer fokus vi har på inkludering, jo mer spesialundervisning blir det. Den beste spesialundervisningen er den som foregår i klasserommet, eller at den foregår i grupper hvor man ikke er satt i bås eller er utenfor klasserommet på grunn av en spesiell utfordring, men på grunn av arbeidet som skal gjøres. Det er fortsatt en vei å gå når det kommer til spesialundervisningen, men jeg føler at vi nå har blitt flinkere til å ha spesialundervisningen i klasserommet.

Samtlige informanter mener at spesialundervisningen blir mer og mer inkludert i klasserommet, med tolærer og spesped lærer til stede for å gjøre dette mulig. Informant 1 og 3 uttrykker også at ved noen tilfeller vil spesialundervisningen foregå utenfor klasserommet. Det kommer litt an på hva eleven skal læres opp i og ha innlæring i. ”Det kan hende at elevene for eksempel trenger ro rundt seg, da er det fint å ha et grupperom som man kan bruke”, sier informant 3. Det kan være at noen trenger ekstra hjelp i for eksempel matte, og da blir tatt ut av klasserommet for å arbeide med dette. ”Men blir elevene tatt ut av klasserommet, skal det arbeides med det samme som de arbeider med i klasserommet”, uttrykker informant 1. I intervjuet uttrykker informant 4 at før skulle all spesialundervisning foregå utenfor klasserommet, noe som har endret seg drastisk og i en positivt retning de siste årene.

### 4.3 Planlegging og gjennomføring av undervisningen

Variasjon og mestring i undervisningen, er to begreper som samtlige av informantene har i fokus under planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. ”Alle er forskjellige, selv om alle går i 6.klasse og er 11 år, så er alle veldig forskjellige, og det er viktig at man tenker på når man skal planlegge en undervisningstime”, sier informant 1. Alle informantene presiserer at undervisningen må planlegges ut ifra hver enkelt elev sine forutsetninger og behov. Det er viktig at det legges opp til aktiviteter i undervisningen som elevene mestrer. Informant 1 sier:

Alle må føle at de mestrer det som foregår i klasserommet, men alle skal også få en utfordring. Det er kjempevanskelig og det er ikke noe jeg får til hver time, men det er et mål for meg som lærer at på sikt og over en periode, så vil man kanskje nå dette målet.

Mål for undervisningen er også noe informantene legger vekt på når de planlegger en inkluderende undervisning. ”Det viktigste er mål for timen. Jeg legger vekt på at hovedmålet er at alle elevene skal nå målet, og for at alle skal kunne gjøre dette, så må jeg variere undervisningen ut ifra hvordan de lærer best”, sier informant 3.

Ettersom at elevene er forskjellige, og har ulike behov så er det viktig med varierte undervisningsaktiviteter, uttrykker informant 2. Undervisningen skal favne og gagne alle elevene. Informant 2 ser også på variasjon når det kommer til lekser. Gi lekser som kan gjøres på ulike måter. Man trenger ikke nødvendigvis endre på mengden, men man kan



---

endre på hvordan de gjøres. Dette er en måte å tilpasse opplæringen på, for at elevene skal oppleve at de er inkludert i et felleskap. En annen måte kan i følge informant 4 være å ”tenke gjennom hvilke hindringer som kan være vanskelige for enkelte elever, og fjerne disse hindringene”.

Individuelle opplæringsplaner er viktige for elever som trenger spesialundervisning, både når det kommer til planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dessverre forteller samtlige informanter, at de individuelle planene er en ting som blir skrevet av kontaktlærer, utført av spesped lærere og lagt litt til side til neste møte eller neste gang den skal skrives.

En annen ting som informantene trekker fram i intervjuet, er plassering. Flere plasserer elevene sine i klasserommet ut ifra nivåer. Det kan være to og to, eller i grupper på fire. ”Vi bruker et firer-system, der vi har plassert sammen en elev som er faglig svak, en elev som er faglig sterk, og to elever som er midt på treet”, forteller informant 2. Informanten uttrykker at dette er fin måte å enkelt arbeide med samarbeidsoppgaver, når de allerede er plassert i grupper og ut i fra nivå.

Informantene legger fram at det å kjenne elevene sine og kjenne sitt eget fagstoff, er viktig når man skal planlegge en undervisningstime. Man må se på menneskene som sitter i klasserommet, hvor gamle de er, hva de kan fra før, hvordan jeg som lærer skal formidle fagstoffet og hva elevene selv skal gjøre for å lære mer. ”Når jeg planlegger undervisningen så ligger det en forståelse og kunnskap om det som skal læres bort i bunn, så må jeg tenke på hvordan jeg skal gjøre dette relevant og interessant for elevene”, sier informant 4. Informant 3 påpeker også viktigheten med at læreren kan stoffet godt nok, før undervisningen, og at dette er viktig i planleggingen.

### **4.3.1 Undervisning som fremmer inkludering**

Ofte handler det nødvendigvis ikke om hvordan lærere inkluderer elevene i undervisningen, og hva de tenker er inkluderende, men det handler om hvordan eleven selv føler seg inkludert i undervisningen. ”Det er viktig å høre på elevene, og hva de lærer best av”, sier informant 1.

Når informantene prater om variasjon og mestring i undervisningen for å fremme inkludering, nevner de Cooperative learning, stasjonsarbeid og uteskole som læringsaktiviteter som de har erfaringer med. Cooperative learning inneholder blant annet

samarbeidsoppgaver og ulike strategier for å lære. ”Jeg har jobba mye etter et prinsipp som heter Cooperative learning, det inneholder samarbeid og samhandling på ulike nivåer, som jeg mener er veldig viktig for at alle skal føle seg inkludert i undervisningen. Alle skal få sagt noe i timen, tenkt noe i timen, vist sin kunnskap, alle må få mestre noe og bli utfordret – det har jeg tro på at man kan få til gjennom Cooperative learning”, sier informant 1. Informantene forklarer at ut i fra deres erfaringer er nivådeling med på å fremme inkludering i undervisningen. Alle legger fram at de elevene som er faglig sterke kan få mye utbytte av å hjelpe de elevene som er faglig svake, og at de faglig svake får utbytte av å samarbeide og samhandle med de faglig sterke elevene. ”Når det skal arbeides med nivådeling, er det viktig å skape et miljø der det er muligheter for dette – skape et trygt klassemiljø”, sier informant 3.

For å øke elevenes tilhørighet i klassen er mestring viktig, påpeker flere av informantene. Det å legge til rette aktiviteter slik at alle kan delta, og finne løsninger for at elevene skal mestre læringsaktiviteten er viktig. En annen ting som informantene fremhever, er det å snakke med elevene om at vi er forskjellige. Det kan være med på å styrke elevenes tilhørighet i klassen. ”Trygghet og mestring er veldig viktig for at elevene skal lære”, uttrykker informant 3. Informant 4 sier i intervjuet at normaliteten til barna er bredere i dag enn hva den var før, og derfor er det lettere for elevene å godta og respektere at alle er forskjellige. Som lærer forteller informant 1 at det er viktig å behandle elevene forskjellig, fordi de er forskjellige, men at de skal behandles med respekt og med rettferdighet.

En annen måte å fremme inkludering i undervisningen, er å bruke elevmangfoldet som ressurs i undervisningen. ”Jeg prøver å bygge på styrkene til hver enkelt elev”, sier informant 1. Informantene sier at de bruker elevene som ressurs gjennom å la elevene være hverandres lærere og la de faglig sterke elevene hjelpe de elevene som er faglig svake. Samtlige informanter trekker også fram at det å bruke elever med en annen kulturell eller språklig bakgrunn som en ressurs i undervisningen kan virke svært inkluderende for elevene. ”Har man elever fra andre kulturer kan man bruke deres erfaringer i undervisningen, for å få de til å blomstre og mestre ved å dele sin kultur”, sier informant 2. Noen av elevene med en annen språklig og kulturell bakgrunn, trenger spesifikk språkopplæring i norsk. Dette er noe flere av informantene informerer om, og forteller at deres elever får tilbud om. ”Dette er også en måte å inkludere disse elevene på, ved at de får spesifikk opplæring i det språket som brukes i klasserommet, slik at de får en større forståelse og kan mestre mer”, forteller informant 2. Informant 1 sier at ”Det er også viktig å ha elevene i klasserommet mest mulig,

---

de lærer mye av å snakke med jevnaldrende. Det er mye mer enn bare språk som skjer i klasserommet. De lærer kultur, blikk og kroppsspråk”.

### 4.3.2 Sosial og emosjonell læring

I skolen prates det ofte om den faglige læringen, men vi ser også at den sosiale læringen er vel så viktig. Informant 2 forteller at hver uke har de et sosialt mål, som står både på ukeplanen til elevene og som tas opp i klasserommet. Informantene går gjennom dette målet med elevene og prater med de om hva målet betyr og hva som må gjøres for å nå målet.

Samtlige informanter trekker frem at det å snakke med elevene er med på å styrke den sosiale og emosjonelle læringen. Informant 3 legger fram et eksempel fra sin egen erfaring rundt dette:

I min klasse har vi benker som vi har satt sammen som en liten ”lyttekrok”, der kan vi sitte sammen og prate om ulike ting. Vi prater om hva elevene har gjort i helga, prate om konflikter som har oppstått eller bare prate om det elevene selv vil prate om.

Åpenhet for dialog og samtale med elevene, og elevene seg i mellom er med på å skape et trygt klassemiljø. Når det vises at det er rom for å si sin mening og dele sine erfaringer, kan dette være med på at flere føler seg inkludert, påpeker informant 1.

Samtale er noe flere av informantene bruker for å skape en god lærer-elev og elev-elev relasjon. Dette er også en strategi informantene bruker for å skape en inkluderende undervisning. ”For å få en positiv lærer-elev relasjon mener jeg at det er viktig å behandle hver enkelt elev med respekt, og dette tror jeg smitter over på elevene, noe som da er med på å skape en positiv elev-elev relasjon”, påpeker informant 1. Informant 4 sier at det å snakke med elevene, stille spørsmål, være nysgjerrig, vise at du bryr deg og vise trygghet er med på å skape en god lærer-elev relasjon. ”Man må huske at elevene er forskjellige. Hvordan jeg skaper en positiv lærer-elev relasjon er veldig individuelt. For man kan ikke gjøre det samme ovenfor alle elevene, fordi de er forskjellige”, sier informant 3.

Som nevnt over har alle informantene nevnt læringsaktiviteter som inneholder samarbeid og samhandling mellom elevene. Informant 2 sier ”Vi har samarbeidsoppgaver for å styrke relasjonen med elevene”. Dette er en strategi som informanten bruker for å skape en positiv elev-elev relasjon. Det samme presiserer informant 4:

Elev-elev relasjon er noe man må jobbe med hele tiden. Tillit er ikke noe du fortjener, men noe du gjør deg fortjent til. Så elev-elev relasjon handler mye om å bli kjent og respektere hverandre. Samarbeidslæring er viktig, men kan være utfordrende hvis det ikke er trygghet i klassen, så jeg har mye fokus på relasjoner.

”Mitt valg” er en læringsmetode som brukes ofte når det skal arbeides med den sosiale og emosjonelle læringen. Informant 2 trekker fram denne muligheten for læring. ”Det er en læringsaktivitet der man kan legge opp aktiviteter rundt det å prate om følelser, ha samtale om viktige og sentrale temaer, for eksempel mobbing”, forklarer informanten.

Informant 2 forteller også at fra informanten startet å jobbe i skolen, til nå, så har det skjedd en stor endring når det kommer til atferd hos elevene. ”Vi lærere må bruke mer tid og ressurser på oppdragelse, og det er også en grunn for at det trengs flere lærer i klasserommet”, sier informanten.

### **4.3.3 Ekskludering i undervisningen**

Samtlige informanter hadde flere erfaringer rundt ekskludering i undervisningen. De forklarer det som alt fra oppgaver som de ikke forstår, arbeidsoppgaver som elevene ikke kan være med på, til det å bli tatt ut av klasserommet. Informant 4 sier:

Gjennom min erfaring har det vært flere tiltak i undervisningen som har ført til ekskludering. Jeg fikk høre av en far engang ”Hvis du skal ta ut en elev av klasserommet, så må innholdet være så bra, at det er verdt å miste felleskapet”.

Informant 1 legger fram:

Alle gode planer blir ikke alltid som man har tenkt. Noen føler seg ekskludert i klasserommet også. Selv om jeg nå har sagt at jeg fokuserer på å ha spesialundervisningen i klasserommet, så er ikke det alltid positivt for alle. Elever kan føle seg ekskludert i klasserommet ved å kanskje måtte gjøre noe annet enn de andre, alltid ha en voksen med seg eller alltid måtte være den eneste som skriver på pc. Samtidig er det noen som ikke vil ut av klasserommet, fordi de føler seg ekskludert av det, selv om de noen ganger hadde trengt det.

Informant 2 forteller at hennes erfaringer med ekskludering i undervisningen er få, men at om elevene har en opplevelse av dette, skal man høre på og ta det på alvor.

---

Informant 3 forteller at dersom det blir tydeliggjort at en elev skal ut på egen gruppe, fordi den trenger ekstra hjelp, kan bidra til at eleven føler seg ekskludert i undervisningen. ”Det er derfor jeg føler at den beste læringa skjer i klasserommet. Noen ganger prøver jeg å variere gruppene som skal ut også, ved å kanskje ta ut noen av de faglig sterke elevene også, noe som også kan være med på å redusere ekskluderingen også, for de svakeste hvert fall”, forteller informanten.

For å redusere ekskluderingen fremhever alle informantene at det er viktig å styrke elevenes kompetanse og høre på hva de selv synes. Informantene legger også fram tilpasset opplæring som en måte å redusere ekskludering på. Det å se hvilke utfordringer elever kan ha, og gjøre oppgavene slik at de ikke blir utfordrende. ”Jeg hilser på elevene i døra på morgenen, og sier hei. Da viser jeg at jeg har sett de”, sier informant 2. Samtale med elevene om hvordan de skal være mot hverandre, er en strategi som samtlige informanter bruker for at ekskludering eller utestenging ikke skal være tilstede ved både den faglige og den sosiale delen av læringen.

#### **4.3.4 Utfordringer i undervisningen**

Alle informantene nevner tid og ressurser som en utfordring og noe problematisk i forhold til tilpasset opplæring og en inkluderende undervisning. ”De tre T’er – ting tar tid”, sier informant 4. De andre informantene uttrykker dette:

Tid er utfordrende. Men hvis du er flink til å variere undervisningen din, så mener jeg jo at du kan tilpasse undervisning gjennom en uke for eksempel, sånn at alle skal få til noe gjennom den uka.

Du kan aldri drive med en god nok tilpasset opplæring, for det er så mange faktorer som spiller inn. Om vi har nok lærere, bøker, utstyr osv. Resurser og tid er veldig utfordrende.

Jeg mener at for lite ressurser er en utfordring i undervisningen. Jeg mener at det burde være færre elever og flere voksne – så vi kan nå flere elever ut ifra deres nivå.

Det er ikke alltid at man føler at man strekker til, på grunn av de ulike behovene som elevene har.

Under intervjuet stilte jeg et spørsmål angående forskjelligheten hos elevgruppa og hvordan informantene håndtere dette. Her trekker blant annet informant 1 og 3 fram at forskjelligheten mellom gutter og jenter er en utfordring. ”Jeg ser at forskjellen mellom

gutter og jenter er en stor utfordring. Det er noe jeg føler meg mest mislykka på i skolen, fordi jeg føler at vi ikke klarer å nå gutta i undervisningen. Vi har for lite ressurser, lite spesialrom, eller så er det kanskje bare jeg som er for lite kreativ. Jeg ser jo og at flertallet av guttene blomstrer så fort vi har et praktisk fag”, sier informant 1. Informant 3 legger fram at dette ikke bare er læreren sin feil, men også skolen. ”Skolen er alt for dårlig anlagt for guttene”, sier informanten.

## 4.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert funn fra min forskningsundersøkelse. Jeg vil nå gi en kort oppsummering av datamaterialet som er samlet inn, og som er presentert i dette kapittelet. Samtlige informanter mente at inkludering handler om at alle elevene, uavhengig av behov, skal tilhøre en klasse og være del av felleskapet på en positiv måte. Inkludering og tilpasset opplæring blir arbeidet med bevisst og systematisk ved de forskjellige skolene, der fokuset er at alle elevene skal lære mest mulig i klasserommet, både faglig og sosialt. Når det kommer til organisering av undervisningen viser informantene seg enig i at alle i skolen har et ansvar for at elever som møter på hindringer i læring, får den hjelpen de trenger. Denne hjelpen kommer gjennom tilpasset opplæring, og spesialundervisning, og tiltak som ulike hjelpemidler og lærekrefter. Sist nevnte forteller informantene at ut i fra deres erfaringer er det flere hjelpemidler som er mer krevende, enn til hjelp, og at det aldri er nok lærekrefter i undervisningen. Samtlige informanter mente at spesialundervisningen blir mer og mer inkludert i klasserommet, men at i noen tilfeller vil spesialundervisningen foregå utenfor klasserommet. Informantenes erfaringer med dette handlet om hva elevene skulle læres opp i og ha innlæring i. Når opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev, ut i fra deres forutsetninger og behov, presiserte informantene at det er viktig å huske at alle elevene er forskjellige, og dermed variere undervisningen slik at alle skal kunne mestre det som foregår i klasserommet. Informantene viste til erfaringer med mål i undervisningen, tilpassing av lekser, individuelle opplæringsplaner og plassering i klasserommet, som faktorer som må tenkes på når det kommer til planlegging og gjennomføringen av en inkluderende undervisningen. Informantene legger fram at det å kjenne elevene sine og fagstoffet som skal læres bort, er viktig i undervisningen. For å fremme inkludering i undervisningen nevnte informantene Cooperative learning som en læringsaktivitet som er med på å variere undervisningen for elevene. Informant 1 viser til positiv erfaring med dette, ved at her får alle sagt noe i timen, alle får tenkt noe, vist sin kunnskap, alle får mestret noe og samtidig bli

---

utfordret. For å få til en slik læringsaktivitet legger informant 3 fram at det å skape et trygt og positivt klassemiljø, er viktig. Dette er med på å øke elevenes tilhørighet i klassen, ved at de får mulighet til å mestre læringsaktivitetene i klasserommet. En annen måte å fremme inkludering i undervisningen, er å bruke elevmangfoldet som ressurs i undervisningen. Informantene legger fram erfaringer med dette, der elevene får dele av sin kultur og kunnskaper, og at elevene får bruke og vise fram sine egne styrker i undervisningen. For å styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring, legger informant 2 fram erfaring med å ha et sosialt mål i undervisningen. Samtlige informantene forteller om sine erfaringer med samtale og dialog med elevene, som kan styrke den sosiale og emosjonelle læringen. Informant 4 viser til erfaring med å snakke med elevene og vise at du bryr deg, er med på å skape en positiv lærer-elev relasjon. For å skape en positiv elev-elev relasjon viser informantene til erfaring med læringsaktiviteter som inneholder samarbeid, og en læringsmetode som kalles for Mitt Valg. Selv om samtlige informanter var veldig opptatt av at hver enkelt elev skal bli inkludert i felleskapet, så viste de også til noen få erfaringer med ekskludering. Det kan være å bli tatt ut av klasserommet, at de ikke mestrer det som foregår i klasserommet, alltid må ha en voksen med seg, eller må gjøre noe annet enn de andre. For å redusere ekskluderingen fremhevet informantene at det er viktig å høre på hva elevene selv synes, og styrke det. Med arbeidet av inkludering og inkluderende strategier i undervisningen, fortalte informantene om flere utfordringer som kan ligge til grunn, for å gjøre dette arbeidet problematisk. Tid og ressurser er to ting som informantene hadde erfaringer med som utfordrende. En annen utfordringer som informantene trakk fram var forskjelligheten mellom elevene, og der i blant forskjelligheten mellom gutter og jenter.

I neste kapittel vil jeg drøfte disse funnene som er presentert her i kapittel 4, opp i mot teori og forskning som er presentert i kapittel 2. Drøftingen vil bli kategorisert og strukturert ut ifra strategiene som er presentert i oppgaven, og vil ta utgangspunkt i det som har kommet fram i mitt forskningsarbeid, som skal hjelpe meg i min analyse og min besvarelse av problemstillingen.

## 5. Drøftning av teori og funn

I dette kapitlet blir funnene i undersøkelsen drøftet, og sett opp imot relevant teori og forskning. Jeg har valgt å kategorisere dette kapitlet ut ifra Mitchell (2018) sine inkluderende strategier som er presentert i kapittel 2. En slik kategorisering skal være med på å vise hvordan informantenes erfaringer, som er vist i kapittel 4, henger sammen med forskning om inkluderende strategier og andre teoretiske tilnærminger som er presentert i oppgaven.

### 5.1 Strategi 10: Sikre at alle barn med handicap mottar undervisning

Strategi 10 handler om å anerkjenne alle barn med handicap. Den handler om deres rett til å bli inkludert i skolen, og at de mottar den individuelle støtten de trenger (Mitchell, 2018, s. 34). Informant 2 legger fram at forskjelligheten til elevene vil ha mye å si for hvordan elevene vil utvikle seg selv, ved å se at de ikke er like. Videre forteller informanten at klassen hennes har en elev uten språk. For å inkludere denne eleven i klasserommet, så har resten av elevene og lærerne lært seg tegn til tale. Ved å bruke tegn til tale blir forståelsene til eleven bedre, og det gir eleven en mulighet til å kunne delta i undervisningen. Informanten ser på dette som noe veldig positivt, ikke bare for eleven uten språk, men for de andre elevene også. Når informanten legger til rette undervisningen for eleven uten språk, er dette med på å sikre at barn med et handicap mottar undervisning. Som nevnt i kapittel 2 henger denne strategien sammen med FN's konvensjon om rettigheter for personer med handicap (FN's handicapkonvensjon) fra 2006. Dersom barn med handicap ikke inkluderes i undervisningen, bør det gjøres forandringer på et system- og skolenivå. Det bør gjøres endringer for å sikre at barn med handicap har samme mulighet for en kvalitetsundervisning (Mitchell, 2018, s. 34 – 35). Lærere bør få praktisk trening og kompetanse, gjøre læringsmaterialet tilgjengelig, og man bør fokusere på å undervise barn med et handicap mest mulig i den ordinære undervisningen.



---

## 5.2 Strategi 11: Fremme inkluderende undervisning for elever med særskilte behov

David Mitchell (2018, s. 36) sin formel ved strategi 11, illustrerer at inkludering er avhengig av et samspill mellom mange faktorer. Som vist i kapittel 2 er den første viktige faktoren en felles visjon hos ansatte ved en skole, der alle har engasjement og vilje til å gjennomføre en inkluderende opplæring (Nilsen, 2017, s. 30). Gjennom uttalelsene til informantene kom det fram at skolene arbeider ulikt med inkludering, og har ulikt fokus på dette begrepet. Informant 1 jobber på en skole som arbeidet systematisk med inkluderingsbegrepet på ulike nivåer. Dette har gjort at informanten tenker mer bevisst rundt begrepet, i både planlegging og gjennomføring av undervisningen. En annen skole har ikke hatt så mye fokus på inkluderingsbegrepet, men har fokus på tilpasset opplæring. Ved fokus på tilpasset opplæring fokuserer informant 3 på at alle elever skal lære mest mulig i klasserommet, både faglig og sosialt. Informant 2 og 4 arbeider på den tredje skolen, og forklarer at på deres skole har de det de kalle for ”kompetansenheten”. De forklarer at denne enheten er en del av skolen, og at enheten har blant annet elever uten språk, rullestolbrukere og elever som er fysisk utviklingshemmet. Her presiserer de at dette er med på at skolen fokuserer på inkludering av alle elevene i fellesskapet. Hver enkelt elev på kompetansenheten, tilhører en klasse. Dette er med på å gjøre informantene og skolen mer bevisste på hvordan undervisningen skal legges til rette slik at alle som tilhører klassen skal få delta.

Spesialundervisning får de elevene som har behov for særskilt tilrettelegging, slik at de kan sikres retten til likeverdig opplæring, hevder Ekeberg & Buli-Holmberg (2004, s. 16). En slik rett har den fordelen at den utløser en motsvarende plikt hos skoleeier til å innfri retten, og sørge for at eleven får den spesialundervisningen med det innholdet og omfanget som eleven har krav på. I tråd med denne tilnærmingen, uttrykker alle informantene at alle i skolen har ansvaret for at elever som møter på hindringer i læring, får den hjelpen de trenger. Det er ledelsen som må ta ansvar for at retten blir innfridd, men alle i skolen har et felles ansvar rundt dette. Skolen har dermed en felles visjon om å sikre at elever med særskilte behov får en likeverdig opplæring.

En tilpasset læreplan, er en annen viktig faktor ved strategi 11 (Mitchell, 2018, s. 36). Nilsen (2017, s. 28) skriver at for elever med spesialundervisning kan man danne seg et bilde av deres faglige side, ved å studere elevenes individuelle opplæringsplan. En kan se på hvordan fellesskapet er mellom det faglige innholdet i den individuelle opplæringsplanen og det som

klassen arbeider med, og hvordan tilpasningen er sett i sammenheng med elevenes evner og forutsetninger. I samsvar med Nilsen sin tilnærming, hevder informant 4 at individuelle opplæringsplaner er viktige for elever som trenger spesialundervisning, både når det gjelder planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dessverre forteller samtlige informanter, at de individuelle planene er en ting som blir skrevet av kontaktlærer, utført av spesped lærer og lagt til side til neste møte eller neste gang den skal skrives.

I en inkluderende skole skal elevenes opplevelse av inkludering ikke bare være avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men først og fremst av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta, hevder Nilsen (2017, s. 30). Ressurser og ulike hjelpemidler kan være forutsetninger som blir tatt i bruk for at elevene skal kunne delta i felleskapet. Når det kommer til hjelpemidler, undervisningsrom og lærekrefter i skolen, presiserte samtlige informanter at det er for lite lærekrefter og ressurser i skolen. For å få dekket flere behov i undervisningen, vil det alltid være hensiktsmessig med flere pedagoger til stede. Informant 4 forteller at hjelpemidler finnes til en hver vanske eller tilretteleggingsbehov. Ut ifra hennes erfaring har skolen mange hjelpemidler til elevene, men det er mange hjelpemidler som man ikke vet hvordan man skal bruke. Noen hjelpemidler blir derfor ikke til hjelp for elevene, men mer krevende. Samtidig må man klare å arbeide med det man har, tilpasse rundt de hjelpemidlene og ressursene skolen har, påpeker alle informantene.

Ut ifra begrunnelsene for en inkluderende skole er utfordringene mange og sammensatte. I tråd med strategi 11, som viser ressurser som en viktig faktor ved en inkluderende undervisning, nevner informantene både tid og ressurser som en utfordring i forhold til tilpasset opplæring og en inkluderende undervisning. I samsvar med informantenes erfaringer, hevder Nordahl mfl. (2018, s. 87) at flere undersøkelser viser at lærere uttrykker at de mangler både kompetanse, ressurser og tid til å støtte elever med særskilte behov innenfor den ordinære opplæringen.

I første rekke (NOU 2003:16) blir det lagt vekt på at inkludering handler om alle barn – ikke bare de med særskilte behov. Nå favner forståelsen av inkludering videre og gir nye perspektiver på diversitet i skolen, der kjønn, religion og etnisitet er vektlagt. Samtlige informanter mente at inkludering handler om at alle elever, uavhengig av behov, skal tilhøre en klasse og være en del av felleskapet på en positiv måte, elevene skal bli sett, bli hørt og få delta på lik linje, men på sitt nivå. Informant 3 uttrykker at det som foregår i fellesskapet

---

skal være tilpasset den enkelte elev. Dette er i tråd med definisjonen av inkluderende strategier, som handler om at skolen skal legge til rette for hele mangfoldet i elevgruppa, som viser at tilpasset opplæring er et sentralt begrep innenfor inkluderende strategier.

Innenfor strategi 11 er tilpasset undervisning presentert som noe kreves i en inkluderende undervisning. Strømstad et.al (2014, s. 2) hevder at dersom spesialundervisning og ordinær undervisning koordineres og samordnes, bidrar spesialundervisning til inkludering i undervisningen. Samtlige informanter mener at spesialundervisningen blir mer og mer inkludert i klasserommet, med tolærer og spesped lærer til stede for å gjøre dette mulig. Samtidig uttrykker informant 1 og 3 at ved noen tilfeller vil spesialundervisningen foregå utenfor klasserommet. Det kommer litt an på hva elevene skal læres opp i og ha innlæring i. Informant 3 forteller at elever kan trenge ro rundt seg, og at det da er fint å ha et grupperom som eleven og læreren kan bruke. På den andre siden uttrykker informant 1 at dersom eleven skal bli tatt ut av klasserommet, skal det arbeides med det samme som i klasserommet. I samsvar med informantenes uttalelser, vil jeg vise til Nordahl mfl. (2018, s. 31), som hevder at dersom kvaliteten på tilpasset opplæring øker, vil dette være med på å redusere behovet for spesialundervisning. En slik strategi for å redusere omfanget av spesialundervisning er ikke et hinder i dagens lovverk. Tvert om, jo flere elever som får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, jo færre elever vil etter lovens vilkår ha behov for og dermed rett til spesialundervisning (Nilsen, 2016, s. 122). Informantenes uttalelser samsvarer også med Overland (2015) sin definisjon på et individ- og systemperspektiv, også kalt en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevens behov og forutsetninger, og er knyttet til den tradisjonelle spesialundervisningen. Systemperspektivet tar utgangspunkt i det sosiale felleskapet og det kollektive i skolen. Videre skriver Overland (2015) at når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et vidt systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever. Det vil alltid være best å anvende et systemperspektiv på tilpasset opplæring for alle elever i skolen. I følge Overland (2015) er det forsket på, og godt dokumentert at en slik tilnærming til tilpasset opplæring gir det beste læringsutbytte for elevene. Dette er med på å vise at dersom spesialundervisningen skal foregå i klasserommet, er det systemet som må forbedres og endres, ikke individet.

Samtlige informanter hadde flere erfaringer rundt ekskludering i undervisningen, og tiltak i undervisningen som har ført til ekskludering. De forklarer det som alt fra oppgaver som ikke

blir forstått, arbeidsoppgaver som elevene ikke kan være med på, til det å bli tatt ut av klasserommet. Selv om alle informantene sier at de fokuserer på å ha spesialundervisningen i klasserommet, så vises dette å ikke være like positivt for alle. Informant 1 forklarer at elevene kan føle seg ekskludert i klasserommet ved å kanskje måtte gjøre noe annet enn de andre elevene, alltid ha en voksen med seg eller alltid måtte være den som skriver på pc. I følge Nilsen (2016, s. 132) viser forskning at utestenging og ekskludering er noe elever med særskilte behov risikerer å oppleve i ordinær undervisning, fordi det kan være vanskelig å føle på mestring. Derfor vil man ofte ha undervisning i grupper eller en til en. Nivådelte grupper, der gruppene bare inneholder for eksempel elever med særskilte behov, kan være med på skape en segregering innenfor klassens felleskap, mener (Mitchell, 2018). Nilsen (2016, s. 132) skriver at organisering av elever i grupper etter behov, kan være med på å styrke mulighetene for tilpasset opplæring, men det kan også svekke muligheten for samarbeid og tilhørighet mellom elevene. I følge Nordahl mfl. (2018, s. 15) er en stor utfordring i skolen at mye av spesialundervisningen foregår i segregerte former. Innenfor inkluderingsperspektivet er ikke dette ønskelig, og noe man vil endre på. Informantenes uttalelser om spesialundervisningen viser seg uenig med Nordahl sin bemerkning. Informantene fokuserer på at det meste av spesialundervisningen skal foregå i klasserommet, og viser ikke til erfaringer med at denne ofte foregår i segregerte former.

Skoler som betegner som gode til å bygge inkluderende læringsmiljøer og tilpasse opplæringen til mangfoldet i elevgruppa, kjennetegnes ved lærerens kunnskap om elevene og deres læreforutsetninger (Buli-Holmberg, 2017, s. 94 – 94). Uthus (2017, s. 132) skriver at det sentrale innenfor inkluderingsideologien er at alle elever skal være del av skolens ordinære opplæring. I samsvar med denne tilnærmingen, legger informant 4 fram at tilpasset opplæring kan være en måte å redusere ekskludering på, der hun forteller at man må se på hvilke utfordringer elever kan ha, og gjøre oppgavene mindre utfordrende. Skolens utfordring blir derfor å kunne tilpasse seg elevmangfoldet, og gi hver enkelt elev lik mulighet for læring og utvikling innenfor det samme læringsfellesskapet.

### **5.3 Strategi 37: Anerkjenne ulike elevgrupper dine forskjellige kulturelle og sosiale kapital**

I de senere årene har inkludering av språklige minoriteter fått større plass, i både forskning og faglitteratur. I kapittel 2 vises det til Meld. St. 49 (Arbeids – og sosialdepartementet,

---

2004) som forteller oss at alle lærere må forholde seg til mangfoldet, og tilpasse undervisningen ut ifra sammensetningen i klassen. Selj (2008, s. 14) skriver at hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring, er et av de viktigste samfunnsspørsmålene i vår tid. Samtlige informanter trekker fram at det å bruke elever med en annen kulturell og språklig bakgrunn som en ressurs i undervisningen, er svært inkluderende for dem. Informant 1 forteller om at å bruke elever med andre kulturer og deres erfaringer i undervisningen, kan få elevene til å blomstre i undervisningen og mestre ved å dele om sin kultur. Informantenes erfaringer henger sammen med Aamodt (2017, s. 36) som definerer identitetsbekreftelse som et nøkkelbegrep ved inkluderingen, og noe alle elever skal kunne få oppleve. De verdiene og de erfaringene elevene har, det språket de behersker og de kunnskapene de har når de kommer til skolen, skal anerkjennes og synliggjøres. De holdningene og verdiene læreren har knyttet til mangfoldet, der blant elevenes språk og erfaringer, kan gjenspeiles i forståelsen av inkludering og er avgjørende for hvordan inkludering praktiseres (Jortveit, 2018, s. 260). Dette henger sammen med strategi 37 (Mitchell, 2018, s. 84), som handler om å anerkjenne og verdsette ulike elevgrupper sine forskjellige kulturelle og sosiale kapital, og tilpasse undervisningen etter deres normer og forventninger. For å tilpasse og inkludere undervisningen for elevene med en annen språklig og kulturell bakgrunn, forteller informantene om at de har erfaringer med at elevene får tilbud om en spesifikk språkopplæring i norsk. Informant 2 presiserer at det å lære seg språket godt, vil være inkluderende ved at de får en større forståelse og større mulighet for å mestre undervisningen. Denne strategien handler ikke bare om det flerkulturelle og minoritetsspråkelig som nevnt i dette avsnittet, men det handler også om sosial og kulturell ulikhet i å mestre skolens kulturelle innramming.

Informant 1 uttrykker at selv om alle går i 6.klasse og er 11 år, så er alle elevene forskjellige, og at det er viktig å tenke på når man skal planlegge en undervisningstime. Som lærer forteller informant 1 at det er viktig å behandle elevene forskjellig, fordi de er forskjellige, men at de skal behandles med respekt og rettferdighet. Dette samsvarer med Markussen et.al (2007, s. 21) sin teori om at en inkluderende undervisning ikke må oppfattes som at alle elevene i en gruppe skal være sammen hele tiden. Hvor mye elever kan undervises sammen avhenger av skolens og lærerens evne til å differensiere og tilpasset opplæring til det mangfoldet elevgruppen representerer. Det betyr at alle elevene får det de trenger for å oppnå de samme målene – selv om veien dit er annerledes. Tilpasset opplæring i dag må ses

i dette perspektivet. Det at vi er forskjellige, er det ”normale” i felleskapet, hevder Grøterud & Moen (2001, s. 36). Dette henger sammen med strategi 37 ved at undervisningen skal ha funksjoner som gir elevene mulighet til en økende kunnskap, ut ifra deres kulturelle og sosiale kapital.

NOU 2003:16 (s. 11 – 13) hevder at individets forskjellighet kjennetegnes ikke bare av ytre faktorer, men like mye av deres kulturelle kapital. Forskning viser at elevenes kulturelle kapital slår ut på elevenes læringsresultater. I den sammenheng blir skolens og lærerens kompensatoriske rolle særlig viktig. Informant 1 forteller at der hun føler at hun har mislyktes mest i skolen, er forskjelligheten mellom gutter og jenter. Dette er fordi hun føler at skolen ikke klarer å nå guttene i undervisningen. I tråd med strategi 37 kan dette være på grunn av lite kompetanse om elevenes kulturelle og sosiale kapital. Det kan være på grunn av skolens strukturelle forhold som er viktig for elevene, for eksempel skolens skjulte læreplan. Videre forteller informant 1 at skolen har for lite ressurser, lite spesialrom og for lite kreativitet, for å utføre praktiske fag der flere gutter kan mestre. Informant 3 legger fram at dette ikke bare er læreren sin feil, men at skolen er for dårlig anlagt for guttene. Her pekes det på både strukturelle og kulturelle forskjeller i skolen, som viser perspektiver fra Bourdieu (Mitchell, 2018, s. 84).

## 5.4 Strategi 41: Anvende en kooperativ gruppeundervisning

Når informantene prater om variasjon og mestring i undervisningen for å fremme inkludering, nevner de Cooperative learning, stasjonsarbeid og uteskole som læringsaktiviteter som de har erfaringer med. Informant 1 forteller at hun har jobbet mye etter prinsippet Cooperative learning. Informant 1 forteller at gjennom Cooperative learning skal alle elevene få sagt noe i timen, tenkt noe, vist sin kunnskap, alle må få mestre noe og bli utfordret. Det inneholder samarbeid og samhandling på ulike nivåer, som hun forteller er veldig viktige for at alle elevene skal føle seg inkludert i undervisningen.

Informantens erfaring med Cooperative learning, samsvarer med det Mitchell (2018, s. 90) presenterer som strategi 41. Denne strategien handler om å anvende en kooperativ gruppeundervisning, som han hevder at kan bidra til å skape en større sammenheng og respekt for mangfoldet i en klasse. Når gruppene skal sammensettes, kan man se om man skal velge grupper med ensartede evner eller grupper med blandede evner. Mitchell (2018, s.

---

90) foretrekker en kombinasjon av disse to typene, men i de fleste tilfeller brukes det grupper med blandede evner og ulike forutsetninger for læring. Informantene forklarer at ut ifra deres erfaringer er grupper med blandede evner med på å fremme inkludering i undervisningen. Alle informantene legger fram at de elevene som er faglig sterke kan få mye utbytte av å hjelpe de elevene som er faglige svake, og de faglig svake elevene får utbytte av å samarbeide og samhandle med de faglig sterke elevene. Slik jeg tolker informanten ligger det et sosiokulturelt læringssyn til grunn når det arbeides med Cooperative learning. Vygotskij (2001, s. 239) hevder at lærere burde tilrettelegge for samarbeid om læring i undervisningen, fordi elevene kan prestere bedre med hjelp av andre. Den framgangen eleven oppnår med hjelp av en voksen eller en annen elev, vil være et langt mer fintfølede mål på elevenes intellektuelle evne, også kalt ”den nærmeste utviklingszone”. Det er som et stillas rundt eleven som støtter elevens utvikling, og som deretter gjør at eleven kan stå på egne bein. Vygotskij (2001) fremhever at lærere må gi elevene oppgaver der de utnytter elevenes nærmeste utviklingszone i læring og utvikling.

I følge Nilsen (2017, s. 30) uttrykker Mitchell (2018) en skepsis mot at barn med særskilte behov plasseres i nivådelte grupper i alle aktiviteter, slik at det skaper en segregering innenfor klassens felleskap. En bør snarere legge opp til en fleksibel blanding av ulike organisasjonsformer, som gjør det mulig å ta hensyn til individuelle forutsetninger. Her kan man se en sammenheng mellom det Mitchell påpeker og den erfaringen informantene har. Informantene fokuserer på nivådeling der de faglig sterke elevene kan hjelpe de faglig svake elevene, noe som gir et godt læringsutbytte for alle elevene.

Som vist i kapittel 2 skriver Grøterud & Moen (2001, s. 37) at klassen er den viktigste arenaen for inkludering. Det er der det pedagogiske arbeidet foregår, og det er det som skjer i klassen som avgjør om skolen er inkluderende eller ikke. Nevnt i Meld. St. 18 (2011) handler tilpasset opplæring om å skape en god balanse, gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og organisering. I følge Haug (2014, s. 28 – 32) blir utfordringene å finne de arbeidsformene og strategiene som gir mulighet for læring og deltakelse for sin elevgruppe. Informant 2 sier at man aldri kan drive med en god nok tilpasset opplæring, for det er så mange faktorer som spiller inn. Informant 3 påpeker at hvis du er flink nok til å variere undervisningen din, så kan man tilpasse undervisningen gjennom for eksempel en uke, sånn at alle elevene får til noe gjennom denne uka. Dette kan gjøres gjennom strategi 41.

## 5.5 Strategi 42: Bruke elevene som veileder og støtte i undervisningen

I sammenheng med strategi 41 viser Mitchell (2018, s. 91) til strategi 42. Denne strategien handler om å bruke elevene som støtte og veileder i undervisningen. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs, kommer det fram i den nye overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018, avsn. 1). Dette samsvarer med det informantene forteller om at en erfaring de har med å fremme inkludering i undervisningen, er å bruke elevmangfoldet som ressurs i undervisningen. Å bruke elevene som en ressurs i undervisningen kan bidra til å berike undervisningen og gi elevene større muligheter for å lære, hevder Strømstad et.al (2004, s. 79). Når vi snakker om mangfold som en berikelse i klasserommet, snakker vi om å utnytte forskjeller og la elevene hjelpe hverandre. I følge Munthe (2011, s. 12) er et skritt mot å kunne arbeide bevisst og konstruktivt med mangfold, er å få innsikt i mangfoldet av elevenes forskjelligheter og vise forståelse for at dette representerer ulike muligheter til å støtte læring for alle. Informant 1 prøver å bygge på styrkene til hver enkelt elev. Informant 2 og 3 forteller at de bruker elevene som ressurs gjennom å la elevene være hverandres lærere og la de faglige sterke elevene hjelpe de elevene som er faglige svake. Denne strategien samsvarer med uttalelsene til informantene ved at å bruke elevene som en støtte for hverandre i undervisningen, kan brukes som et verktøy i undervisning i et inkluderende klasserom.

## 5.6 Strategi 44: Styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring

Flere barn og unge har ulike psykiske problemer og utfordringer. Dette kan være problemer som angst, mobbing, utagering og depresjon. Slike problemer og utfordringer stiger dersom de får utilstrekkelig sosial og emosjonell læring. Strategi 44 handler om å styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring. For å styrke barns sosiale og emosjonelle læring, viser Mitchell (2018, s. 94) til fem ferdigheter barn kan ta med seg i undervisningen. Selvbevissthet, selvstyring, sosial bevissthet, relasjonelle ferdigheter og ta ansvarlige beslutninger. Videre skriver Mitchell (2018, s. 94 – 95) at en kan styrke barns sosiale og emosjonelle læring ved å redusere følelsesmessig smerte, forbedre barnets oppførsel og styrke deres faglige prestasjoner. I tråd med denne strategien, forteller informantene om ”Mitt valg” som en læringsmetode som kan brukes når det skal arbeides med den sosiale og



---

emosjonelle læringen. Informant 2 forteller at dette er en læringsaktiviteter der man kan legge opp til aktiviteter som skal omhandle samtale om blant annet følelser, viktige og sentrale temaer, for eksempel mobbing.

Læring skal foregå både faglig og sosialt. I skolen vektlegges ofte den faglige læringen, men vi ser også at den sosiale læringen er vel så viktig. For å styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring forteller informant 2 at hver uke har de et sosialt mål, som står både på ukeplanene til elevene og det tas opp i klasserommet. Informanten går gjennom dette målet med elevene og prater med de om hva målet betyr, og hva som må gjøres for å nå målet.

Informant 2 forteller at fra hun startet å jobbe i skolen, til nå, har det skjedd en stor endring når det kommer til atferd hos elevene. Informanten legger fram at lærere bruker mer tid og ressurser i dag på oppdragelse i skolen. Dette kan ses i sammenheng med Mitchell (2018, s. 16) sin økologiske modell, som viser at inkluderende strategier ikke bare handler om det som skjer i skolen og i klasserommet, men også i samfunnet. Skolen skal være med på å lære elevene og hjelpe de med utviklingen til å bli gode samfunnsborgere. Dermed får skolen et større ansvar rundt den sosiale og emosjonelle læringen hos elevene, sammen med den faglige læringen.

## 5.7 Strategi 53: Utvikle et positivt og trygt klassemiljø

Strategi 53 handler om å utvikle et positivt og trygt klassemiljø, som inneholder positive relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev (Mitchell, 2018, s. 107 – 108). Lærere skal sikre at barns opplevelser i klasserommet er med på å fremme deres personlige utvikling og selvfølelse. Barn lærer bedre når de opplever et positivt klassemiljø og når de befinner seg i et trygt, emosjonelt og forutsigbart miljø, som er motiverende og positive målformuleringer. Åpenhet for dialog og samtale med elevene, og elevene seg i mellom er med på å skape et trygt klassemiljø. Når det vises at det er rom for å si sin mening og dele sine erfaringer, kan dette være med på at flere føler seg inkludert, påpeker informant 1. I følge Theie (2017, s. 115) er samtaler mellom elever og lærere viktig for å gjennomføre en inkluderende opplæring og ivareta mangfoldet i elevgruppa. Det er et av de viktigste verktøyene til støtte for læring, både faglig og sosialt. Buli-Holmberg (2017, s. 102) mener at det å skape en arena for dialog mellom lærer og elev er en måte å unngå at elevene føler seg utenfor. Som nevnt i kapittel 4 er samtale noe alle informantene bruker for å skape en god lærer-elev og elev-elev relasjon. Informant 1 påpeker at det er viktig å behandle hver enkelt elev med

respekt, for å skape en positiv lærer-elev relasjon, og at dette vil smitte over på elevene som kan være med på å skape en positiv elev-elev relasjon. Informant 4 sier at det å snakke med elevene, stille spørsmål, være nysgjerrige, vise at du bryr deg og vise trygghet, er med på å skape en god lærer-elev relasjon.

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering, dreier seg om plassering og organiseringsformer. Nilsen (2017, s. 24) skriver at det er viktig å spørre elevene direkte om hvordan de opplever og erfarer den fysiske organiseringen av opplæringen. Noe av det samme legger informantene vekt på. Ofte handler det nødvendigvis ikke om hvordan lærere inkluderer elevene i undervisningen og hva de tenker er inkluderende, men det handler om hvordan elevene selv føler seg inkludert i undervisningen. Informant 1 uttrykker viktigheten med å høre på hva elevene selv synes, og hva de lærer best av. Det at læreren hører på elevene og deres meninger, kan være med på å skape en positiv lærer-elev relasjon i et positivt og trygt klassemiljø. Informant 1 og 4 fremhever at det å høre på hva elevene selv synes, kan være en måte å redusere ekskludering i undervisningen.

I tråd med strategi 53 viser informantene til samarbeidsoppgaver som en strategi for å skape en positiv elev-elev relasjon. Informant 4 presiserer at samarbeidslæring er viktig, men kan være utfordrende hvis det ikke er trygghet i klassen. Informant 3 legger fram at når det skal arbeides med samarbeid og med nivådelte grupper, er det viktig å skape et miljø der det er muligheter for dette, ved å skape et trygt klassemiljø. Dette kan ses i sammenheng med at opplæringsloven pålegger skolen å arbeide mot et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (§ 9-a). Her kan man også se en sammenheng med den sosiale dimensjonen ved inkludering. Som vist i kapittel 2 handler denne dimensjonen om at elevene, med sine ulikheter i bakgrunn og forutsetninger, arbeider, lærer og omgås sammen og har gode relasjoner. Denne dimensjonen omfatter både elev-elev relasjoner, og lærer- elev relasjoner. I samsvar med informantenes erfaringer vil slike forhold ha stor betydning for elevenes trivsel og tilhørighet i skolen (Nilsen, 2017, s. 27).

Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Uthus (2017, s. 159) viser til forskning som sier at behovet for å føle tilhørighet må være oppfylt før en kan vise interesse for læring og utvikling. Derfor er det viktig for skolen å gi elevene sosiale og fellesskapelige erfaringer for å skape et positivt og trygt klassemiljø. Dersom elever opplever å mestre de felles læringsaktivitetene i skolen, kan dette bidra til at de opplever å høre til. I følge Adderleya et. al (2014, s. 118) har barns forhold til hverandre stor betydning. Deres

---

følelse av tilhørighet i klassen og tilknytning til hverandre, så vel som lærere og skolen, er sentral for deres følelse av inkludering. Dermed er det viktig å se på grunnlaget for organisering av undervisning og elevene, for å minimere ekskludering i undervisningen, og sikre at elevene føler mestring og tilhørighet i felleskapet. I samsvar med dette påpeker alle informantene at for å øke elevenes tilhørighet i klassen, er mestring viktig. Det å legge til rette aktiviteter slik at alle kan delta, og finne løsninger for at elevene skal mestre læringsaktiviteten er viktig. En annen ting som informant 2 fremhever, er det å snakke med elevene om at vi er forskjellige. Det kan være med på å styrke elevenes tilhørighet i klassen. Alle informantene presiserer at undervisningen må planlegges ut ifra hver enkelt elev sine forutsetninger og behov. Det er viktig at det legges opp til aktiviteter i undervisningen som elevene mestrer. Informant 1 forteller at alle elevene må føle at de mestrer det som foregår i klasserommet, men at alle også skal få en utfordring. Videre forteller informanten at hun synes at dette er veldig vanskelig og ikke noe hun får til hver time, men et mål hun har som lærer er at over en periode skal målet bli nådd. Å gi elevene utfordringer og undervisningsopplegg som ligger innenfor mestringsområdet til den enkelte elev er med på å bygge opp et positivt selvbilde hos eleven, og gir motivasjon til læring (Uthus, 2017, s. 159).

I følge Molbaek (2017, s. 1051 – 1052) sitt forskningsbidrag, er relasjonsdimensjonen og en didaktisk dimensjon, to av fire sentrale dimensjoner for en inkluderende undervisning. Relasjonsdimensjonen er basert på læreres for forståelse og kommunikasjon til og om eleven, er avgjørende for elevenes muligheter for å delta i faglige og sosiale settinger. Lærers undervisningsstrategier vil dermed gjenspeile deres forståelse av læring og utvikling. Videre har inkluderende undervisningsstrategier en didaktisk dimensjon, som ser på lærers kunnskap om inkludering, deres undervisningskompetanse og kunnskap om elevenes ulike læringsevner. Relasjonsdimensjonen og den didaktiske dimensjonen samsvarer med informantenes erfaringer, som legger fram at det å kjenne elevene sine og kjenne sitt eget fagstoff, er viktig når man skal planlegge en undervisningstime. Man må se på mennesker som sitter i klasserommet, hvor gamle de er, hva de kan fra før, hvordan jeg som lærer skal formidle fagstoffet og hva elevene selv skal gjøre for å lære mer. Informant 4 forteller at når hun planlegger undervisningen, så ligger det en forståelse og kunnskap om det som skal læres bort i bunn. På grunn av dette må informant 4 tenke på hvordan hun skal gjøre dette relevant og interessant for elevene. Informant 3 påpeker viktigheten med at læreren kan stoffet godt nok før undervisningen, og at dette er viktig i planleggingen. Dimensjonene og informantenes uttalelser vises å henge sammen med strategi 53, på bakgrunn av at det å

kjenne elevene sine og sitt eget fagstoff, kan være med på å utvikle et positivt og trygt klassemiljø for elevene.

Inkluderende undervisningsstrategier en innrammingsdimensjon som fokuserer på mer tradisjonelle klasseroms strategier som rutiner, regler, læringsmål og læringsaktiviteter som engasjerer elevene. Som vist i kapittel 2, kan denne dimensjonen gi forutsigbarhet for mange elever, og gjøre de mer trygge i sitt klassemiljø. Informant 3 viser til erfaring med denne undervisningsstrategien, ved at mål for undervisningen er noe som vektlegges når han planlegger en inkluderende undervisning. Når det lages mål for undervisningen kan dette være med på å gjøre undervisningen mer forutsigbar for elevene. Informanten forteller at hovedmålet i undervisningen er at alle elever skal nå dette målet, og for å få til dette så må undervisningen varieres.

## 5.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet funnene fra undersøkelsen, og sett de opp i mot relevant teori og forskning. Strategi 10 og 11 ligger på et samfunnsnivå, og handler om å fremme inkludering og sikre at alle elever uavhengig av behov og forutsetninger mottar undervisning og den støtten de trenger. Samtlige informanter viser til erfaringer med en tilpasset opplæring og inkludering for elever med et handicap og med særskilte behov. Det mangfoldet som elevgruppa representeres skal ivaretas og anerkjennes, fordi alle er forskjellige. Derfor viser strategi 37 til elevenes forskjellige kulturelle og sosiale kapital, som skal være en forutsetning for hvordan lærere differensierer og tilpasser opplæringen for hver enkelt elev. Klassen er den viktigste arenaen for inkludering, og en utfordring blir dermed å finne de arbeidsformene og strategiene som gir mulighet for læring og deltakelse for hele mangfoldet i sin elevgruppe. En måte å tilpasse opplæringen på, og inkludere elevene i undervisningen, er gjennom samarbeid. Dette samsvarer med strategi 41 og 42, som handler om en kooperativ gruppeundervisning og bruke elevene som veileder for hverandre i undervisningen. Gjennom blant annet Cooperative learning skal alle elevene få sagt noe i timen, tenkt noe, vist sin kunnskap, fått mestret noe og blitt utfordret. Informant 1 viser til positive erfaringer med en slik arbeidsform. Ved at elevene blir delt inn i grupper med ulike forutsetninger, er dette med på å gi et stort læringsutbytte for elevene. Her kan elevene få arbeidsoppgaver som de kan mestre selv og med hjelp av andre. Dette henger sammen med et sosiokulturelt læringssyn, der læreren utnytter elevenes nærmeste

utviklingszone for læring og utvikling. Når en skal bruke elevene som en støtte og veileder i undervisningen, må mangfoldet i elevgruppa anerkjennes som en ressurs. Dette er med på å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Denne strategien viser informant 2 og 3 flere erfaringer med, og forteller at de bruker elevene som en ressurs i undervisningen gjennom å la elevene være hverandres lærere, hjelpe hverandre og videreformidle sin kunnskap. Dette kan være med på å sikre elevenes sosiale og emosjonelle læring, og utvikle et positivt og trygt klassemiljø. Informant 2 viser til erfaring med læringsaktiviteter som skal hjelpe elevene med den sosiale og emosjonelle læringen, og viser dermed viktigheten med strategi 44, samt den faglige læringen. Samtlige informanter legger fram erfaringer med positive lærer-elev og elev-elev relasjoner. Barn lærer bedre når de opplever et positivt klassemiljø, og befinner seg i et trygt og forutsigbart miljø. Det å ha samtaler med elevene er et viktig verktøy som informantene bruker til støtte for læring, både faglig og sosialt. Her skaper informantene en positiv lærer-elev relasjon ved å vise interesse for eleven og vise at man bryr seg. Informant 1 uttrykker viktigheten med å høre hva elevene selv synes om opplæringen, og hvordan de føler seg inkludert i undervisningen. Dette er en måte å redusere ekskludering på i undervisningen, og bygge gode inkluderende læringsmiljøer. I tråd med strategi 53 viser informantene til samarbeidsoppgaver som en strategi for å skape en positiv elev-elev relasjon. Slike forhold kan ha stor betydning for elevenes trivsel og tilhørighet i skolen. Elevenes følelse av tilhørighet og tilknytning til hverandre, er sentral for deres følelse av inkludering.

## 6. Konklusjon

Dette kapitlet inneholder en konklusjon der jeg besvarer problemstillingen ut ifra funnene fra datainnsamlingen, relevant teori og forskningsbidrag. Problemstillingen for denne oppgaven har vært: Hva er inkluderende strategier, og hvilke erfaringer har lærere med inkluderende strategier i undervisningen?

Jeg har ønsket med dette forskningsarbeidet å øke kunnskapen om hva inkluderende strategier er og hvordan inkluderende strategier kan brukes i undervisningen. Dette ville jeg gjøre ved å vise til forskning og teori, og ta utgangspunkt i læreres subjektive erfaringer, og belyse faktorer i undervisningen slik de oppleves av de som arbeider direkte med dette. Inkludering i undervisningen er viktig for den faglige og den sosiale utviklingen til eleven, både i og utenfor skolen. Et mål er at undersøkelsen min skal bidra til å få fram ulike inkluderende strategier i undervisningen, og konkretisere hvordan disse strategiene kan brukes på en hensiktsmessig måte. Dette er i tråd med Phil (2010, s. 276) som hevder at kunnskap om inkludering må til for å kunne kvalifisere alle barn innenfor den ordinære skole. Den ordinære undervisningen må endres, ved å utvikle strategier, som deretter bedrer praksisen for å imøtekomme kompleksiteten i skolen.

Inkludering kommer fram i dagens læreplanverk og kunnskapsløfte, men i den nye overordnet delen av læreplanverket vil et inkluderende læringsmiljø få større plass enn tidligere. Denne studien tyder på at inkluderingsbegrepet kan være med på å gi oss svar på hvordan barn og unge skal kunne ta del i det sosiale og faglige felleskapet på en måte at deres potensiale for læring realiseres, uavhengig av forutsetninger og behov (Haug, 2014, s. 3 -4). Booth & Ainscow (2001, s. 6) hevder at inkluderende strategier skal være med på å sikre at prinsippet om inkludering er selve kjernen i skolens utvikling. Inkluderende strategier handler om hvordan læreren legger til rette for mangfoldet i elevgruppa, og dermed er tilpasset opplæring et sentralt begrep i denne oppgaven. Samtlige lærere viser til flere erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen, og de legger fram ulike erfaringer om hvordan de legger til rette for mangfoldet i elevgruppa. Lærerne fokuserer på inkludering av alle elever, uavhengig av forutsetninger og behov, og sikrer at alle mottar undervisning og tilhører et felleskap. De tilpasser opplæringen best mulig for hver enkelt elev ved å legge til rette for variasjon i undervisningen. Elevene skal mestre det som foregår i klasserommet, kunne styrke seg selv både faglig og sosialt, og samtidig bli gitt en utfordring. Lærerne

---

fokuserer på at spesialundervisningen skal foregå i klasserommet, og at den skal være med på å fremme inkludering i undervisningen. Samtidig er det viktig å høre på hva elevene selv synes, fordi lærerne viser til erfaring med at elever kan føle seg ekskludert innenfor klasserommets felleskap. Alle elever er forskjellige, og denne forskjelligheten er det viktig å anerkjenne og respektere.

Mitchell (2018) viser til Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell. For denne oppgaven har jeg avgrenset kategoriene fra samfunnet, til strategiene som foregår i klasserommet og i undervisningen. Strategi 11 (Mitchell, 2018, s. 35) er en strategi som brukes for å lykkes med en inkluderende undervisning (NAKU, 2019) og er en strategi innenfor kategorien samfunnet. Den oppsummerer hva som kreves i en inkluderende undervisning, gjennom en bestemt formel:  $IU = V + P + 5T + R + L$ . I samsvar med resultater fra undersøkelsen, viser lærerne erfaringer med samtlige faktorer for å fremme en inkluderende undervisning. Grunnen for at denne strategien er vektlagt i oppgaven er fordi formelen påvirker ikke bare eleven i skolen, også utenfor skolen.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne fokuserer på differensiering og variasjon i undervisningen, der det blir presentert positive erfaringer med blant annet læringsverktøyet, Cooperative learning. Her viser lærerne at de inkluderer elevene i undervisningen ved å bruke strategi 41 og 42 (Mitchell, 2018, s. 90 – 91), og at de legger til rette undervisningen med et sosiokulturelt læringssyn. Strategiene fremmer en inkluderende undervisning, både faglig og sosialt. Det bidrar til en større sammenheng og respekt for mangfoldet i elevgruppa, ved å bruke grupper med ulike forutsetninger, og styrker muligheten for mestring og tilhørighet i klasserommet. Ved å bruke de faglig sterke elevene som et støttende stillas i undervisningen, for de faglig svake elevene, utvikler elevene sin proksimale utviklingssone. Elevene lærer en hel del av hverandre, og derfor er dette et viktig verktøy som brukes i en inkluderende klasserom. Variasjon i undervisningen må skje fordi mangfoldet i elevgruppa har forskjellig kulturell og sosial kapital, og dette skal anerkjennes. Det er viktig at læreren kjenner elevene og deres læringsforutsetninger, for å kunne tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Dette vises å være en viktig undervisningsstrategi, som Molbaek (2017, s. 1052) fremhever innenfor den didaktiske dimensjonen.

Resultatene presenterer at lærerne også har erfaringer med strategi 44 og 53, for å utvikle en inkluderende undervisning. Undervisningen skal styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring, og utvikle et positivt og trygt klassemiljø. Det fokuset læreren har på relasjonene

mellom lærer – elev og elev – elev, bidrar til tilhørighet i et trygt og inkluderende læringsmiljø. Samtalen læreren har med elevene og samarbeid som foregår mellom elevene, er to viktige inkluderende strategier som lærerne viser erfaringer med.

Det kan oppstå ekskludering uten at lærere vil, og det finnes utfordringer og problematiske situasjoner som kan oppstå når lærere skal utføre inkluderende strategier i undervisningen. Resultatene tyder på at lærerne var bevisst, og reflekterte over utfordringene de sto ovenfor i arbeidet med inkluderende strategier. Den største utfordringen som lærerne presenterte er tid og ressurser i undervisningen, som er med på å påvirke hvordan opplæringen tilpasses for mangfoldet i elevgruppa. Lærerne er tydelig på at de må gjøre det beste ut av de rammene de står ovenfor, og finne de inkluderende strategiene som styrker elevenes mulighet for læring og deltakelse.

Denne forskningsundersøkelsen tyder på at det er et samsvar mellom undersøkelsens teoretiske fundament og empiriske funn, når det gjelder lærerens faglige og profesjonelle erfaring med inkluderende strategier i undervisningen. Oppgavens teoretiske grunnlag og empiriske funn vektlegger et sosiokulturelt læringssyn som en viktig strategi i en inkluderende undervisning. Dette tolker jeg som at lærerens erfaringer er knyttet til felleskapet i klasserommet, og at økt kvalitet på tilpasset opplæring bidrar til en inkluderende undervisning. Strategiene som beskrives i denne oppgaven vises å være hensiktsmessige for alle elevene i skolen, uavhengig av forutsetninger og behov. Forskningsarbeidet viser at elever lærer når de møter lærere som etablerer inkluderende læringsmiljøer, som har en strukturert og differensiert undervisning, som har god faglig kunnskap og kunnskap om elevene, og som reflekterer rundt utfordringene de står i og tilstreber å forbedre dette.



## 7. Avsluttende kommentar

Gjennom forskningsarbeidet jeg har gjennomført ser det ut til at de strategiene som lærerne har erfaringer med i undervisningen, er i samsvar med de inkluderende strategiene som kommer fram gjennom forskning og teori. Lærerne har et felles ansvar om å legge til rette for mangfoldet i elevgruppa, og forebygge hindringer for læring og deltakelse. Forskningsundersøkelsen viser at lærerne arbeider systematisk med inkluderende strategier, vektlegger faktorer som skal anerkjenne mangfoldet, og fokuserer på elevenes faglige og sosiale deltakelse i læringsfellesskapet. Undersøkelsen jeg har gjennomført konkretiserer hvilke strategier lærerne vektlegger i arbeidet med en inkluderende undervisning, og hva disse strategiene innebærer. Som svar på problemstillingen mener jeg å kunne vise til oppgavens teoretiske grunnlag, og funn i undersøkelsen som i all hovedsak samsvarer med det teoretiske fundamentet for undersøkelsen, og tidligere forskning. Jeg er bevisst på undersøkelsens begrensinger, ved at fire informanter kan være et for lite antall til å trekke generelle konklusjoner om hvilke inkluderende strategier som er de mest viktige i undervisningen. Inkludering og inkluderende strategier er et komplekst tema, og lærere vil alltid stå ovenfor ulike utfordringer i arbeidet med de ulike inkluderende strategiene. Resultatene fra denne undersøkelsen må ses på som et forslag til hvordan inkluderende strategier kan brukes, og at andre lærere kan ha andre erfaringer med de samme strategiene som er vektlagt i denne oppgaven. Samtidig skal mine informanters erfaringer verdsettes, og strategiene konkluderes som hensiktsmessige ut ifra teori og forskningsbidrag som er presentert i oppgaven, for deres arbeid mot en inkluderende undervisning.

## Litteraturliste

Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24 – 37). Vigmostad & Bjørke AS.

Adderley, J. R., Hope, A. G., Hughes, C. G., Jones, L., Messiou, K. & Shaw, A. P. (2014). *Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voice*. Routledge, Taylor and Francis Group.

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

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (K. Nes & M. Strømstad, Overs.) Vallset: Oplandske bokforlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11 – 16). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90 - 111). Oslo: Universitetsforlag.

Buli-Holmberg, J. (2016). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 168 – 198). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Ekeberg, R. T. & Buli-Holmberg, J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

Grøterud, M. & Moen, B. B. (2001). Tilpasset opplæring: Idealer og muligheter. I H. Fottland (Red.), *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle* (s. 31 – 46). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Haug, P. (2004). Hva forskning forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169 – 198). Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Johannessen, A., Tuft, A. P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Lærerens ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102 (3). 259 – 270.

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St.030 (2003 – 2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>

Arbeids- og sosialdepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (Meld. St. 49 (2003 – 2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004/id405180/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St.16 (2006 – 2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og felleskap*. (Meld. St.18 (2010 – 2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Oslo: Novus Forlag.

Lindqvist, G. (Red.). (1996). *Vygotskij och skolan: Textar ur Lev Vykotskij's pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet* (L. Magnusson, Overs.). Studentlitteratur.

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007*. (Høgskolen i Hedmark Rapport 19, 2007). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem*. Dafolo A/S

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education Is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal* 5 (1), 9-30.  
<https://doaj.org/article/6b26bfa8d040447cb45d984a9a5538f7>

Moen, T. (2011). Narrativ forskning: Fundament, premisser og prosesser. I T. Moen. & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87–102). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Molbaek, M. (2018). Inclusive Teaching Strategies: Dimensions and Agendas. *International Journal of Inclusive Education* 22 (10), 1048-061.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1414578?scroll=top&needAccess=true>

Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65 – 88). Oslo: Universitetsforlaget.

Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I B. M. Postholm. (Red.), E. Munthe., P. Haug. & J. R. Krumsvik. *Elevmangfold i skolen 5-10*. (s. 11 – 28). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2019). *Begrepene integrering og inkludering*. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>

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

---

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle felleskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15 – 35). Oslo: Universitetsforlag.

Nilsen, S. (2016). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning: I samspill mellom felleskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling*. (s. 115 – 140). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordahl, T. Mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnpoplæringen for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)

Opplæringslova (1998). Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_9#%C2%A78-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-2)

Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring: inkludering og felleskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

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

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

Reindal, M. S. (2016). Discussing Inclusive Education: An Inquiry into Different Interpretations and a Search for Ethical Aspects of Inclusion Using the Capabilities Approach. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 1-12. <https://www->

[tandfonline-](#)

[com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/08856257.2015.1087123?scroll=top&needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2015.1087123?scroll=top&needAccess=true)

Selj, E. (2008). Minoritetslevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 13 – 43). Cappelen Damm AS.

Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

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

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17 - 45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Theie, S. (2017). Lærer - elev samtaler som læringsarena. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 115 - 134). Oslo: Universitetsforlag.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/inkluderende-laringsmiljo/>

Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 130 – 150). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 157 - 180). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (T. J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs). Gyldendal Norsk Forlag AS.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### Fakta spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvilken stilling har du?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hva slags utdanning har du?

### Nøkkelspørsmål:

- Hva legger du i begrepet ”inkludering”?
- Hva slags fokus har skolen på inkludering?
- Hva har dette å si for din undervisning, og elevenes læring og utvikling?

### Organisering:

- Hvem på skolen har ansvaret for at elever som møter hindringer i læring og deltakelse får hjelp og støtte?
- Hvilke erfaringer har du når det gjelder fordeling av hjelpemidler, undervisningsrom og lærerkrefter til elevene?
- Alle elever har rett til et sosialt, kulturelt og faglig felleskap. Hvordan fokuserer du og skolen på dette når det gjelder inkludering for elever med en annen språklig eller kulturell bakgrunn?
- Hvordan ser du på forholdet mellom spesialundervisning og inkludering?

### Planlegging/gjennomføring av undervisning:

- Hva legger du vekt på når du planlegger undervisningen?



- 
- Inkluderingsstrategier i skolen handler om hvordan man legger til rette for mangfoldet i elevgruppa. Hvordan jobber du for å tilpasse opplæringen slik at alle elevene opplever at de er inkludert i et felleskap?
    - Hvilke erfaringer har du rundt individuelle opplæringsplaner, og tar disse opp hvordan den vanlige undervisningen må forandres for at eleven (som mottar spesialundervisning) i større grad skal kunne delta?
  - Hvilke aktiviteter legges til rette for i undervisningen for å fremme inkludering?
    - Hvordan er undervisningen lagt til rette for at elevene får anledning til å lære på den måten som passer den enkelte best?
    - Hvilke læringsaktiviteter bruker du i din undervisning for å øke elevenes tilhørighet i klassen?
    - Har du gjort noe som du følte funket? Eller noe som du trodde var inkluderende, men ikke virket sånn?
    - Hvilke dilemmaer ser du at kan oppstå i arbeidet med inkludering?
  - Hvordan håndterer du forskjelligheten hos elevene dine?
    - Hvordan bruker du elevmangfoldet som ressurs i opplæring?
  - Hva gjør du for å styrke elevens sosiale og emosjonelle læring i undervisningen?
  - Hva gjør du for å få en positiv lærer-elev og elev-elev relasjon?
  - Hvilke erfaringer har du med ekskludering i undervisningen?
    - Hva gjør du for å redusere ekskludering i skolen/undervisningen?
  - Hvordan arbeider du for å øke din egen kompetanse om inkludering?
  - Hva ser du på som utfordrende og problematisk i forhold til tilpasset opplæring og en inkluderende undervisning?
  - Er du noe mer du vil legge til? Noe om inkluderingsstrategier du ikke har fått sagt?

## Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet?

#### Inkluderingsstrategier.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få læreres erfaringer med inkluderingsstrategier i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å få informasjon om utvalgte læreres erfaringer med inkluderende strategier i undervisningen. Hvilket fokus undervisninger har på inkludering og hvilke inkluderingsaktiviteter som blir brukt i undervisningen.

Problemstilling for dette prosjektet er: *Hva er inkluderende strategier, og hvilke erfaringer har lærere med inkluderende strategier i undervisningen?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave som skrives ved Høgskolen i Innlandet / master i tilpasset opplæring.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg 30 – 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål som angår inkludering og dine erfaringer med inkluderende strategier. Det vil ikke bli stilt spørsmål om spesielle hendelser eller informasjon rundt enkelte elever. Det er frivillig å delta i studien, og det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *De som vil ha tilgang til opplysningene er forsker og veileder.*

Prosjektet skal etter planen avsluttes **15.Mai 2019**. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet vil blitt tatt opp på lydbånd, og deretter transkribert. Så fort intervjuet er transkribert, vil lydopptaket slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Prosjektleder – Sofie Hansson, epost: [sofie94\\_hansson@hotmail.com](mailto:sofie94_hansson@hotmail.com) eller telefon: 90363150
- Veileder – Berit Karseth, epost: [berit.karseth@iped.uio.no](mailto:berit.karseth@iped.uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Veileder

## Vedlegg 3

### Samtykkeskjema for deltagelse i intervju i forbindelse med masteroppgave.

#### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet. I mitt forskningsprosjekt skal jeg undersøke hvilke erfaringer lærere har med inkluderings strategier i undervisningen. Problemstillingen for oppgaven lyder: *Hva er inkluderende strategier og hvilke erfaringer har lærere med inkluderende strategier i undervisningen?*

I denne sammenheng ønsker jeg å intervju fire lærere i grunnskolen, som har erfaring med inkludering i undervisningen.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du takker ja til å delta, vil du i intervju blir du bedt om å besvare spørsmål som angår inkludering og dine erfaringer med inkluderende strategier. Det vil ikke bli stilt spørsmål om spesielle hendelser eller informasjon rundt enkelte elever. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet vil blitt tatt opp på lydbånd, og deretter transkribert. Så fort intervjuet er transkribert, vil lydopptaket slettes. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

All informasjon om intervjupersonens vil bli anonymisert i oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes **15. Mai 2019**.

#### Kontaktopplysninger

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan følgende personer kontaktes:

Prosjektleder

Veileder

Navn: Sofie Hansson

Navn: Berit Karseth

Mail: [sofie94\\_hansson@hotmail.com](mailto:sofie94_hansson@hotmail.com)

Mail: [berit.karseth@iped.uio.no](mailto:berit.karseth@iped.uio.no)

Jeg gir med dette samtykke til å delta i intervju, og er inneforstått med det overnevnte.

Navn

og

signatur

---

## Vedlegg 4

4.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Inkluderingsstrategier

#### Referansenummer

345170

#### Registrert

09.01.2019 av Sofie Hansson - 128693@stud.inn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Berit Karseth, berit.karseth@iped.uio.no, tlf: 91813104

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Sofie Hansson, sofie94\_hansson@hotmail.com, tlf: 90363150

#### Prosjektperiode

01.11.2018 - 15.05.2019

#### Status

29.01.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

#### 29.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.01.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/8bba0e1-17d2-404-9ba1-f24a2ed99c85>

1/3

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

#### LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.



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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)