



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ine Grøterud

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Inkludering fra et utenfra-perspektiv til et innenfra-perspektiv

- En kvalitativ studie av læreres opplevelse av inkluderingsprinsippet i praksis

Inclusion from an outside perspective to an inside perspective

- A qualitative study of teachers' experience of the principle of inclusion in practice

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2022

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang, til tider krevende, men mest av alt en givende og spennende prosess, med både oppturer og nedturer. Prosessen har vært utrolig læringsrik og gitt meg store mestringsopplevelser, samt dypere innsikt i et tema jeg brenner for og er svært interessert i. Dokumentet jeg sitter igjen med eier jeg med stolthet, og det har gitt meg en stor forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder; Ana Lucia for god hjelp og støtte gjennom hele prosessen, og til medstudenter for gode samtaler, erfaringsdelinger, samarbeid og motivasjon. En stor takk rettes også mot respondentene i studien som tok seg tid til å bidra i datainnsamlingen med deling av sine tanker og erfaringer. Det settes veldig stor pris på, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre. Til slutt vil jeg takke familie, venner og ikke minst samboer for god støtte og oppmuntring i både oppgang og nedgang knyttet til arbeidet med masteroppgaven.

Denne oppgaven symboliserer avslutningen på fem fine skoleår ved Høgskolen Innlandet avd. Hamar sammen med en gjeng fantastiske medstudenter som jeg setter stor pris på å ha blitt kjent med. I tillegg symboliserer den starten på et nytt kapittel, som utdannet grunnskolelærer på vei mot nye utfordringer og opplevelser. Jeg vil ta meg meg mange gode erfaringer og opplevelser fra årene på lærerutdanningen som jeg har vokst mye på både faglig og sosialt.

Ine Grøterud

Hamar, Mai 2022

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar. Inkluderingsbegrepet har fått en stor plass i skolen som et prinsipp som lærere og skoleansatte er forpliktet til å jobbe mot. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å få innsikt i hvordan et utvalg lærere opplever og erfarer å skulle realisere inkluderingsprinsippet i praksis i skolen, og hva som påvirker inkluderingspraksisen. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan opplever lærere inkluderingsprinsippet som erfart virkelighet i skolen?* Hensikten med problemstillingen var å undersøke de enkelte læreres forståelse av inkluderingsbegrepet, hva de vektlegger i sitt eget inkluderingsarbeid, og hvordan de opplever forankringen av begrepet på sin skole. For å forstå sammenhengen og forskjellen mellom inkluderingsbegrepet i et innenfra-perspektiv og et utenfra-perspektiv, ble resultatene knyttet til Goodlad's analysemodell som teoretisk utgangspunkt for å forstå de ulike sidene ved inkluderingsbegrepet. Formålet var å bevege seg fra inkluderingsbegrepets teoretiske intensjoner som politisk ideologi, til personlig erfaring fra praktiserende læreres perspektiv. Masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming, og data er konstruert gjennom semi-strukturerte intervju med fire lærere.

Resultater av studien viser at lærerne i studien har en forståelse av inkluderingsbegrepet som i stor grad samsvarer med hva som blir uttrykt i styringsdokumenter og teoretiske perspektiver om hva inkludering innebærer. Hovedvekten ligger på at alle elever skal ha en like stor plass i skolen basert på en fellesskapsfølelse, og at elevene selv skal oppleve det slik. Innsiktene i hvordan lærerne mener de arbeider mot et inkluderende læringsmiljø viser at det kan jobbes mot på svært ulike måter tilknyttet faglig, sosial og kulturell inkludering, samtidig som det eksisterer felles tanker om temaet. Resultatene tyder på at blant annet god ledelse, samarbeid, videreutvikling, og ressursbruk oppleves å ha mye å si for realisering av inkluderingsprinsippet, og at disse faktorene påvirker den inkluderende praksisen i stor grad.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in professional pedagogy at Inland Norway University of Applied Sciences, Hamar. The concept of inclusion has gained a large place in school as a principle that teachers and school employees are obliged to work towards. Through this research project, I have tried to gain insight into how a selection of teachers experience to realise the principle of inclusion in practice in school, and what influences the practice. The thesis question is: How do teachers experience the principle of inclusion experienced in school? The purpose of the thesis question was to investigate the individual teachers' understanding of the concept of inclusion, what they emphasize in their own work, and how they experience the anchoring of the term in their school. To understand the relationship and difference between the concept of inclusion from an inside perspective, and an outside perspective, the results were linked to Goodlad's model as a theoretical starting point for understanding the different aspects of the concept of inclusion. The purpose was to move from the theoretical intentions of the concept of inclusion as political ideology, to personal experience from the perspective of practicing teachers. The master's thesis is based on a qualitative study with a phenomenological approach, and data is constructed through semi-structured interviews with four teachers.

Results from the study show that the teachers in the study understand the concept of inclusion, in accordance with what is expressed in terms of reference and theoretical perspectives on what inclusion entails. The emphasis is on ensuring that all pupils have an equal place in the school, based on a sense of community, and that the pupils themselves should experience it this way. The insight into how teachers consider they are working towards an inclusive learning environment, shows that there can be worked towards in very different ways related to academic, social, and cultural inclusion. At the same time, the teachers also share common thoughts on the topic. The results indicate that good management, cooperation, further development, and use of resources are perceived to have a lot to do with the realisation of the principle of inclusion, and that these factors influence the inclusive practice.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	8
1.1 INKLUDERING I SKOLEKONTEKST	8
1.2 HISTORISK KONTEKST – FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING	9
1.3 BAKGRUNN FOR STUDIEN	11
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	13
1.5 BEGREPSAVKLARING	14
1.5.1 Inkludering	14
1.5.2 Utenfra-perspektiv	15
1.5.3 Innenfra-perspektiv	15
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	15
2. TEORETISK PERSPEKTIV	16
2.1 INKLUDERINGSBEGREPET	16
2.1.1 Dimensjoner av inkludering	17
2.1.2 Forståelser av inkluderingsbegrepet	19
2.1.3 Fire arbeidsoppgaver mot inkludering i skolen	20
2.2 PRINSIPPER OG FORUTSETNINGER FOR INKLUDERING I SKOLEN	20
2.2.1 Likeverdsprinsippet	20
2.2.2 Tilpasset opplæring	21
2.2.3 Læreres forskningsbaserte kunnskap og pedagogiske skjønn	22
2.2.4 Ledelse	22
2.2.5 Skolekultur	23
2.2.6 Lærertetthet og ressurser	23
2.3 GOODLAD’S LÆREPLANNIVÅER	24
2.3.1 Områder	24
2.3.2 Beslutningsnivåer	25
2.3.3 Fremtredelsesformer	25
3. METODE	27

3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	27
3.1.1	<i>Fenomenologi</i>	27
3.1.2	<i>Kvalitativ metode</i>	28
3.2	FORSKNINGSDESIGN	28
3.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	28
3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	29
3.3	UTVALG.....	30
3.4	DATAINNSAMLING.....	31
3.4.1	<i>Prøveintervju</i>	32
3.4.2	<i>Forberedning av respondenter</i>	32
3.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	32
3.5	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	35
3.5.1	<i>Transkripsjon</i>	35
3.5.2	<i>Analyse</i>	35
3.6	KVALITETSVURDERING.....	37
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	37
3.6.2	<i>Validitet</i>	38
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER	39
3.7.1	<i>Forskerens rolle</i>	39
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	41
4.1	PRESENTASJON AV UTVALG	41
4.2	FORSTÅELSER AV INKLUDERINGSBEGREPET	42
4.2.1	<i>Felleskap og tilhørighet</i>	42
4.2.2	<i>Utvikling av inkluderende læringsmiljø</i>	43
4.3	REALISERING AV INKLUDERINGSPRINSIPPET.....	44
4.3.1	<i>Faglig inkludering</i>	44
4.3.2	<i>Sosial inkludering</i>	47
4.3.3	<i>Kulturell inkludering</i>	51
4.4	SITUASJONEN OG FORANKRINGEN RUNDT INKLUDERINGSPRINSIPPET PÅ SKOLEN	52
4.4.1	<i>Fokus på inkludering</i>	52
4.4.2	<i>Handlingsrom, rammer og ressurser</i>	54
4.5	OPPSUMMERING AV RESULTATER	57
5.	DRØFTING	59
5.1	HVORDAN BLIR INKLUDERINGSBEGREPET FORSTÅTT BLANT LÆRERE?.....	60
5.2	HVORDAN MENER LÆRERE AT DE JOBBER MED INKLUDERING I SKOLEN?	62
5.2.1	<i>Faglig inkludering</i>	63
5.2.2	<i>Sosial inkludering</i>	65

5.2.3	<i>Kulturell inkludering</i>	67
5.3	HVORDAN OPPLEVER LÆRERE SITUASJONEN OG FORANKRINGEN RUNDT INKLUDERINGSPRINSIPPET PÅ SIN SKOLE?	68
5.3.1	<i>Fokus på inkludering</i>	68
5.3.2	<i>Ressurser</i>	70
5.3.3	<i>Drøfting og videreutvikling av egen praksis</i>	71
5.4	SAMMENHENG MELLOM INTENSJONER OG OPPLEVELSER	73
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	75
6.1	HVILKE NYE SPØRSMÅL ER BLITT REIST AV DENNE STUDIEN?.....	78
6.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	78
	LITTERATURLISTE	79
	VEDLEGG	82
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA.....	82
	VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD	85
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	87

1. Innledning

Inkludering er et av regjeringens bærende prinsipper for forbedring av dagens utdanningssystem (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11) melder om at alle barn skal kunne oppleve læring, mestring og utvikling i inkluderende fellesskap, og det forutsetter bedre kvalitet på det ordinære tilbudet. Meldingen uttrykker at praksis ikke henger sammen med regelverket alle steder og dermed eksisterer det store kvalitetsforskjeller mellom skolene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). Å forbedre kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet er ifølge regjeringen det viktigste grepet for å styrke og fremme inkluderende praksis i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Det overordnede målet for opplæringen er at alle elever skal oppleve læring, utvikling og mestring innenfor et inkluderende fellesskap, og dermed må det ordinære tilbudet videreutvikles og forbedres (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Så langt det er mulig skal alle elever tilhøre et fellesskap, og få hjelp og støtte de har behov for innenfor den enkelte skole og klasse (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 44). Dette forutsetter at skolen og lærerne har en kultur for inkludering. I tillegg må skolen og lærerne ha en holdning om at alle elever hører til i fellesskapet uavhengig av deres ulikheter. Samtidig, for at inkludering skal finne sted, kreves det at skolen har nok ressurser og løsninger som gjør det mulig å tilpasse tilbudet for å kunne ivareta alle elever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-12). Ut ifra Stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019-2020)), uttrykkes det også et behov for mer forskning på området når det kommer til inkluderingsbegrepet i skolen, og at regjeringen ønsker å styrke forskningen og tilrettelegge for erfaringsdeling på en mer systematisk måte.

1.1 Inkludering i skolekontekst

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Inkluderende fellesskap i skolen omfatter alle elever, og handler om at hver enkelt skal ha en opplevelse av fellesskap i skolen og i klassen, og at de har en naturlig plass i dette fellesskapet. Alle skal ha like muligheter til å lære, mestre og utvikle seg, samt føle seg betydningsfulle og sett for den de er (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

UNESCOs Salamanca-erklæring ble opprettet i 1994, og Norge har forpliktet seg til å følge prinsippene for inkludering som erklæringen står for. Erklæringen legger vekt på at

opplæringen skal ta hensyn til elevmangfoldet og variasjonene som finnes blant barns egenskaper, forutsetninger og behov, uavhengig av deres bakgrunn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Salamanca-erklæringen hevder at alle barn har rett til utdanning, og må gis muligheter til å lære. Alle barn er unike med ulike karakteristikk, evner, interesser og behov. Dette mangfoldet av ulikheter skal omfavnes av skolen, og skolen skal tilpasse seg dette mangfoldet, samt ta det i betraktning i organiseringen av opplæringen. I tillegg skal opplæringen møte elever med spesielle behov i størst grad innenfor den ordinære opplæringen som gir dem adgang og deltakelse i fellesskapet (UNESCO 1994, viii). Skoler med denne formen for inkluderende orientering hevdes å være mer effektiv mot å utvikle inkluderende læringsmiljø og imøtekomme en skole for alle (UNESCO, 1994, ix). Prinsipielt for en inkluderende skole er ifølge Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. 11) at alle elever skal lære sammen, uavhengig av ulikheter eller utfordringer de måtte ha. Skolen må møte og tilpasse seg de ulike behovene for å ha god kvalitet på opplæringen (UNESCO, 1994, s. 11-12).

Under prinsipper for skolens praksis i overordnet del er inkluderende læringsmiljø omtalt i et eget punkt hvor det uttrykkes at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Her vektlegges særlig elevmedvirkning som en viktig faktor i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Skolen må tilpasse opplæringstilbudet på en måte som ivaretar hvert enkelt barn og deres forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Selv om inkluderingsbegrepet ikke er direkte nevnt i opplæringsloven, så er begrepet likevel nært knyttet til kapittel 8 i lovverket. Her uttrykkes det at alle elever har rett til å gå på skole i nærmiljøet de tilhører, i tillegg til at elevene skal tilhøre en klasse som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, kap. 8). Videre er inkluderingsbegrepet nært knyttet til paragraf 9A, retten til «et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

1.2 Historisk kontekst – fra integrering til inkludering

Den norske skolen er i stadig forandring, og inkludering og likeverdig opplæring har ikke alltid vært i sentrum slik det er i dag (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16-17). Derfor vil denne delen av innledningen beskrive veien til inkluderingsbegrepet, og hvordan inkluderingstanken har utviklet seg gjennom årene frem til i dag gjennom de ulike reformer og læreplaner. Relevansen med et historisk tilbakeblikk på inkluderingsbegrepet er å få forståelse for hvordan

utviklingen har påvirket den skolen og skolepolitikken vi har i dag, og hvilke ulike forståelser vi har hatt av det vi i dag kaller inkludering. «Ved å løfte fram innsikter om fortiden vil vi lettere forstå vår egen tid» (Haug, 2014, s. 20).

Den norske skolen har forholdsvis en lang historie om tankegangen om en felles og inkluderende skole for alle. Fellesskolen begynte allerede å utvikle seg på slutten av 1800-tallet, men i starten var det allikevel mange grupper som ble segregert utenfor fellesskapet. Disse elevene fikk tilbud om skolegang i internater og deretter spesialskoler. Med spesialskoleloven som råd, var det statens ansvar å sørge for at elever med særskilte behov fikk et skoletilbud, og dette tilbudet ble gjennomført ved å drifte spesialskoler, ofte med å skille de ulike lærevanskene. Denne tiden var preget av en segregeringstankegang knyttet til elever med spesielle behov. Det var en naturlig tanke at elever med spesielle behov skulle ha opplæring og spesialundervisning i egne skoler (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17). I etterkrigstiden begynte det å utvikles et fokus på at alle barn, også de med behov for særskilt tilrettelegging også skulle bli med i fellesskapet, og spesialskolene ble etter hvert avskaffet og senere nedlagt. (Hølland, 2021, s. 53-54). På denne tiden var integreringsbegrepet i fokus, hvor målet var å gi elevene en plass i fellesskapet, i stedet for i spesialskoler. Tanken var god, men fokuset lå på at elevene skulle tilpasse seg skolen og jobbe for å passe inn i «normalen» (Hølland, 2021, s. 54-55). Elevene var fysisk inkludert i klassen, men ikke faglig og sosialt, og det er det som skiller integrering fra det som senere blir kalt inkludering. Fra 1998 skulle skolen offisielt tilpasse seg elevene og ikke motsatt, som følge av den nye, felles opplæringsloven (Hølland, 2021, s. 54).

Før inkluderingsbegrepet ble tatt i bruk, var det integreringsbegrepet som sto i fokus. Å integrere barn i skolen handlet om at enkelte elever i utgangspunktet ikke passet inn i skolen. Det var preget av et individperspektiv hvor avvik hos elevene ble vektlagt, og måtte endres for å passe inn (Olsen, 2013, s. 15). Integreringsbegrepet innebærer en tankegang hvor det eksisterer segregerte grupper mennesker som skal forflytte seg til det «normale» miljøet (Engen & Solstad, 2004, s. 119). Målet om en felles skole for alle vokste fram i løpet av 1950-årene med integrering som begrep. Spesialskoler som tidligere fant sted forsvant, og spesialundervisning ble lagt inn i den felles skolen. Forventningen var at elever med spesielle behov skulle etter hvert fungere som «normalt» i den ordinære opplæringen, derav et fokus på at elevene skulle tilpasse seg skolen slik den var lagt opp, uten ekstra tiltak. Mange klarte ikke dette, og fikk dermed dårlig utbytte av opplæringen (Haug, 2014, s. 16-17). Dette belyser forskjellen på likhet og likeverd. Inkludering kom først som et begrep i skolen med læreplanen

av 1997. Det ble forskriftsfestet at skolen skulle være inkluderende, men med lite forklaring av begrepet eller hva det innebar (Engen & Solstad, 2004, s. 115). Fra en tankegang om at elevene skulle tilpasse seg skolen, endres perspektivet til at skolen skal tilpasse seg elevene, ikke plassere elevene i bokser som er normalen, men utvikle og tilpasse opplæringen slik at den blir for alle (Haug, 2014, s. 16-18). Av den grunn ble inkluderingsbegrepet utviklet med mål om større kvalitet ved opplæringen med fokus på at skolen skal tilpasse seg elevene (Haug, 2014, s. 17-18).

Integrering i skolesammenheng var lenge det man så på som det store idealet. Integrering knyttet i dag til å fokusere på at enkeltindivider skal inn i fellesskapet som de har vært utenfor, og at alle elever skal fysisk være i den samme skolen. Inkludering derimot setter større fokus på fellesskapets ansvar og fokuserer på mer enn at elevene kun skal være fysisk til stede i den samme skolen eller klassen (Tøssebro, 2004, s. 169). For å tydeliggjøre forskjellen på integrering og inkludering, kan man se på definisjonen av disse to begrepene. Å integrere defineres som å innlemme i et hele, eller å gjøre til en naturlig del av noe («integrere», u.å.). Å inkludere derimot, defineres som å medregne og innbefatte, altså å favne om («Inkludere», u.å.). «I stedet for at gjesten med allergi har medbrakt mat, tilberedes all mat slik at den er tilgjengelig for alle» (Olsen, 2013, s. 33). Dette er en tydelig metafor på at inkludering innebærer at skolen skal tilpasse seg individet, ikke individet som skal tilpasse seg skolen.

1.3 Bakgrunn for studien

Temaet for denne masteroppgaven er inkludering, med fokus på inkludering som erfart virkelighet i skolen blant lærere. I skolen er det et overordnet prinsipp om at opplæringen skal gis i et inkluderende fellesskap gjennom arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å fremme trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Grunnet dette store fokuset på inkludering, så er ønsket for denne masteroppgaven å ta et dypdykk i dette temaet, og undersøke hvordan det oppleves og erfares i skolen. Inkludering knyttet til skolen bygger på en filosofi om at alle tilhører en skole eller klasse, og at alle kan lære i vanlige klasserom (Mitchell, 2005, forord). Ifølge Mitchell (2005, s. 3), er inkludering et problematisk og komplekst begrep, samtidig som det er et av de mest dominerende begrepene i skolen og samfunnet i dag. Som følge av at inkluderingsbegrepet er et stort, sammensatt og komplekst begrep, så kan det fra et personlig syn være vanskelig å ta tak i og få forståelse for. Av den

grunn er det ønskelig ut fra dette prosjektet å få en dypere forståelse av begrepet, og samtidig bryte det ned til noe som gjør det enklere å forstå, og mulig å iverksette og realisere i praksis.

“Når inkludering er referert til og diskutert er det ofte som ideologi og politikk, og i mindre grad som personlig erfaring eller empirisk forskning” (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Ulike politiske styringsdokumentene sier mye om hva formålet med inkludering er, men det ser ut til at de gir få retningslinjer for hvordan inkluderingen kan oppnås. Det finnes heller ingen fasit på hvordan en skal realisere det i praksis (Olsen, 2013, s. 69). Nettopp av den grunn ønsker jeg å gå til praksisfeltet og undersøke hvordan inkluderingsbegrepet kan jobbes med i praksis gjennom læreres tanker, erfaring, og opplevelse av begrepet i praktisk skolesammenheng. Bunting (2014, s. 27) uttrykker at det å handle i samsvar med de formulerte verdiene som skolen skal stå for, er en utfordring. «Når et prinsipp skal settes ut i livet som pedagogisk virksomhet, må det formuleres på en måte som gir mulighet for gjenkjennelse og assosiasjon til praktiske situasjoner» (Bunting, 2014, s. 27). Studien forsøker å finne ut hvordan enkelte lærere opplever dette når det kommer til inkluderingsbegrepet, ut fra deres eget syn og perspektiv. Inkluderingsbegrepet er som nevnt komplekst, samtidig som det ikke finnes én gjeldene definisjon av inkludering, derfor vil forståelsen og praksisen også variere (Haug, 2014, s. 11-12). Med bakgrunn i det som er skrevet ovenfor, ønsker jeg å undersøke det opplevde inkluderingsarbeidet i skolen hos lærere, sammenlignet den formelle inkluderingen, hvor målet er å få innsikt/innblikk i hvordan lærere forstår inkluderingsbegrepet og hvordan det kan integreres i praksis sammenlignet med hva overordnede dokumenter sier om inkluderende læringsmiljø og fellesskap. Denne studien tar derfor utgangspunkt i inkluderingsbegrepet fra et utenfra-perspektiv til et innenfra-perspektiv.

Forskning knyttet til inkludering har handlet om både effekter av inkludering, framveksten av inkludering, undersøkelser om inkludering er gjennomført, og hvordan inkludering oppleves. Ifølge Haug (2014, s. 22), er det generelt både lite, uklart og motstridende forskning på temaet inkludering, og derfor er det ikke altfor mye å hente fra forskning om inkluderingsbegrepet. Haug (2014, s. 24) trekker frem en samlet konklusjon på dansk forskning som sier at det er mulig å inkludere alle elever i den ordinære undervisningen med positiv effekt på elevers faglige og sosiale utvikling, men at det forutsetter god kompetanse fra lærerne, i tillegg til tilgang på gode ressurser. Forskning om bruk og forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen uttrykker at innholdet i begrepet slik det er brukt i praksis, er for uklart og varierende i bruk, og at det derfor «ikke kan fungere som et felles grunnlag for det daglige arbeidet i skolen».

(Bachmann & Haug, 2006, s. 90). Den største utfordringen knyttet til inkluderingsbegrepet i skolen er å overføre inkludering fra idé og ideal, til praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 90).

Det er utført ulike forskningsarbeider innenfor to grupper knyttet til inkludering i skolen: Mikro- og makrostudier, to ulike tilnærminger til forskning om inkludering. Makrostudier av inkludering belyser noen strukturelle og formelle aspekter ved skolen som anses viktige for inkluderingsprinsippet. (Bachmann & Haug, 2006, s. 90). Mikrostudier av inkludering belyser i større grad hva som skjer på innsiden av skolen og klasserommet med fokus på organisering av undervisning og undervisningsprosesser. Fokuset ligger på lærerens måter å møte inkluderingsprinsippet på. Denne type forskning om inkludering har en større nærhet til praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 94), og det er denne formen for forskning denne masteroppgaven ligger nærmest. Forskning om inkludering baserer seg på både strukturelle aspekter ved skolen som system, og inkludering studeres også med fokus på individuelle og personlige opplevelser av det som skjer i klasserommet knyttet til inkludering (Bachmann & Haug, 2006, s. 98). Det er disse individuelle opplevelsene tilknyttet inkluderingsbegrepet som denne masteroppgaven interesserer seg for. Noe forskning på inkludering i skolen viser at inkluderingsbegrepet er forstått på forskjellige måter blant lærere og at begrepet er dårlig forankret i skolen og hos lærere (Bachmann & Haug, 2006, s. 98). Masteroppgaven vekker derfor nysgjerrighet om hvordan enkelte lærere oppfatter inkluderingsbegrepet, hvordan det jobbes med, og i hvor stor grad det er forankret på skolen ut fra lærernes egen opplevelse og erfaring.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut ifra beskrivelsen ovenfor, er oppgavens problemstilling formulert som følgende:

Hvordan opplever lærere inkluderingsprinsippet som erfart virkelighet i skolen?

For å avgrense og konkretisere problemstillingen, er det utarbeidet tre forskningsspørsmål som gir større innsikt i problemstillingens tema og formål.

1. Hvordan blir inkluderingsbegrepet forstått blant lærere?
2. Hvordan mener lærere at de jobber med inkludering i skolen?
3. Hvordan opplever lærere situasjonen og forankringen rundt inkluderingsprinsippet på sin skole?

Hensikten med problemstillingen og forskningsspørsmålene er å få innsikt i læreres tanker og erfaringer knyttet til inkluderingsbegrepet i skolen, og trekke frem ulike forståelser og erfaringer med utvikling av inkluderende fellesskap fra praktiserende læreres perspektiv. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere oppfatter og opplever inkluderingsbegrepet i sin skolehverdag, knyttet til deres tanker og erfaringer i arbeidet mot å realisere inkluderingsprinsippet i praksis. Ut fra dette vil det være interessant å finne ut av hvordan lærere bryter ned inkluderingsbegrepet som er formulert i styringsdokumentene, til anvendelse i den praktiske skolehverdagen. Studien sikter derfor på å utforske sammenhengen mellom inkludering i et utenfra-perspektiv og et innenfra-perspektiv, med vekt på innenfra-perspektivet. I tillegg er en del av formålet å få større innsikt og forståelse for inkluderingsbegrepet, samt å skape refleksjon rundt dette temaet.

Forskningen vil dreie seg om hvordan inkludering i skolen oppleves fra læreres perspektiv. Det er bred enighet om at vi skal ha en inkluderende skole og at inkluderende fellesskap er svært viktig, og det uttrykkes mange grunner om hvorfor inkludering er viktig. Derimot, er aspektene om *hva* og *hvordan* knyttet til begrepet er fortsatt både vagt og undertematisert ifølge Lyng (2020, s. 102). Ifølge Haug (2014, s. 40) er det lite forskning på hva som skal til for å kunne realisere inkluderingsprinsippet på en god måte, og jeg ønsker derfor å undersøke hvilke oppfatninger, erfaringer og opplevelser lærere har rundt dette spørsmålet, fra et erfaringsmessig og praktisk ståsted.

1.5 Begrepsavklaring

Det er nødvendig å avklare enkelte begreper som er svært sentrale for denne masteroppgaven. Disse sentrale begrepene er inkludering, innenfra-perspektiv, og utenfra-perspektiv. For å forstå hva som legges i disse begrepene, gis en kort forklaring nedenfor.

1.5.1 Inkludering

Inkludering i skolesammenheng i denne oppgaven, baserer seg på hva Salamancaerklæringen formidler om hva inkludering innebærer. Inkludering vil si at alle elever skal være medlem av et fellesskap i en ordinær klasse hvor alle er like mye verdt, og blir behandlet på en likeverdig måte. Inkluderingsbegrepet baserer seg på at elever skal ha mulighet til å delta i fellesskapet uavhengig av deres ulikheter, og få et tilpasset tilbud der de er (UNESCO, 1994). Mer om inkluderingsbegrepet vil bli gjort rede for i teoridelen.

Gjennom denne oppgaven vil både «inkluderingsbegrepet» og «inkluderingsprinsippet» bli brukt om hverandre. Når det er snakk om inkluderingsbegrepet, så handler det helt enkelt om inkludering som begrep, og hva det innebærer. Inkluderingsprinsippet uttrykker et mål bestemt fra politisk hold, som lærere og skoleansatte har ansvar for å jobbe mot. Disse navnene uttrykker mye av det samme, men det er valgt å skille inkludering som et begrep og et prinsipp. Inkluderingsbegrepet er mer generelt, og inkluderingsprinsippet uttrykker en større formalitet om at det er noe lærere er forpliktet til å forholde seg til, som blant annet er uttrykt i overordnet del av lærerplanen.

1.5.2 Utenfra-perspektiv

Inkludering i et utenfra-perspektiv vektlegger, i denne forbindelse, intensjonene for inkludering sett fra overordnede perspektiver som styringsdokumenter og læreplan, i tillegg til ulike teoretiske innfallsvinkler til inkluderingsbegrepet. Kort sagt er utenfra-perspektivet knyttet til inkludering som politikk og ideologi som uttrykker intensjonene for inkluderingsprinsippet i skolen (Olsen, 2013, s. 61).

1.5.3 Innenfra-perspektiv

Inkludering i et innenfra-perspektiv i denne masteroppgaven retter seg mot praksisfeltet og «realiteten» i skolen. Innenfra-perspektivet søker opplevelser, tanker og erfaringer om inkludering i skolen fra et mer subjektivt syn som dekker lærerperspektivet om hvordan inkluderingsprinsippet tolkes, erfares og omsettes i praksis (Olsen, 2013, s. 61).

1.6 Oppgavens oppbygging

De kommende kapitlene vil ta for seg et teoretisk rammeverk som underbygger, og legger grunnlaget for forskningen innenfor temaet i denne masteroppgaven. Dette rammeverket bygger på ulikt innhold i inkluderingsbegrepet, og tar til slutt utgangspunkt i en modifisering av Goodlad's modell for læreplananalyse som verktøy for å bedre forstå sammenhengen mellom inkludering i et utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv. Videre presenteres forskningens metodikk og datainnsamling, etterfulgt av analyse og resultater. Til slutt følger en drøftingsdel relatert til resultatene, knyttet til teorien som er representert i oppgaven.

2. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet presenteres relevant teori og teoretiske perspektiver som belyser oppgavens problemstilling, og som legger grunnlaget for forskningen. Teorikapitlet gjør greie for flere sider ved inkluderingsbegrepet, samt prinsipper og forutsetninger som ligger til grunn for inkludering i skolen. Avslutningsvis tas det utgangspunkt i Goodlad's læreplannivåer som analysemodell mot en større forståelse av inkluderingsbegrepet, og for å belyse sammenhengen mellom inkludering i et innefra-perspektiv og utenfra-perspektiv.

2.1 Inkluderingsbegrepet

Denne delen av teorikapitlet beskriver hva inkluderingsbegrepet innebærer. I tillegg tar den for seg ulike dimensjoner av inkluderingsbegrepet for å belyse hvor stort og komplekst inkluderingsbegrepet er, og hvordan disse dimensjonene henger sammen.

Inkludering omtales som en overordnet ideologisk plattform i skolen, knyttet til organisering og gjennomføring av opplæringen (Haug, 2014, s. 19). Formålet med inkluderingsbegrepet er at alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, skal delta sammen i fellesskap, både sosialt og faglig, og på samme tid realisere sitt læringspotensial (Haug, 2014, s. 3). Inkluderingsbegrepet bygger på likeverd, hvor skolen skal være for alle. Alle elever skal oppleve tilhørighet i skolen, alle skal trives og alle skal kunne få utbytte av opplæringen (Haug, 2014, s. 19). «Inclusive education extends beyond special needs arising from disabilities and includes consideration of other sources of disadvantage and marginalization, such as gender, poverty, language, ethnicity and geographic isolation» (Mitchell, 2005, s. 1-2). Altså handler inkludering om hele fellesskapet, og må derfor rette fokuset mot deltakelse fra alle elevene, ikke kun enkeltelever.

Arbeidet med inkludering i skolen handler ikke om én enkelt handling, men inkludering omtales som en prosess, et prinsipp og et mål som det kontinuerlig skal jobbes mot. Målet kan ikke sies å være nådd eller at jobben er ferdig (Olsen, 2013, s. 61). Bunting (2014, s. 21) betrakter inkludering som «limet» mellom elevene, hvor fellesskapet er den sentrale delen i inkluderingsprosessen. Ordet «inkluderingsprosess» uttrykker nettopp det inkludering er, en dynamisk prosess og et mål som hele tiden må jobbes mot, og som stadig vil variere. Ainscow & Miles (2008, s. 20) støtter dette ved å hevde at inkludering er en prosess som aldri tar slutt. De legger til at en inkluderende skole er en skole som hele tiden er i utvikling med kontinuerlig

arbeid fra alle parter, og som ikke har nådd en perfekt, ferdig tilstand. (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Statped (2020) kan supplere med at skolen kan oppleves inkluderende på noen områder, og mindre på andre. Man kan derfor karakterisere en skole som mer eller mindre inkluderende, i stedet for inkluderende eller ikke inkluderende (Statped, 2020). Det som gjør inkluderingsbegrepet så kompleks så vel som forvirrende, er blant annet fordi det er ulike perspektiver på inkludering, både innenfor hvert enkelt land, men også innenfor hver enkelt skole. I tillegg defineres ideen om inkluderende opplæring på ulike måter (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Det er dermed ikke én akseptert definisjon av inkluderingsbegrepet, men en økende konsensus om hoveddimensjonene innenfor begrepets konsept (Mitchell, 2005, s. 4).

2.1.1 Dimensjoner av inkludering

Å skape et godt fellesskap og en opplevelse av tilhørighet i en klasse er viktig både for faglig læring, og for dannelsesaspektet ved opplæringen (Lyng, 2020, s. 101). Inkluderingsbegrepet er som nevnt komplekst, særlig fordi inkludering innebærer mer enn å bare være fysisk til stede sammen i klassefellesskapet. Lyng (2020, s. 101) bruker betegnelsen *reelt fellesskap* for å synliggjøre at et inkluderende fellesskap handler om mer enn å bare være samlet i et rom. Inkludering og følelsen av å være en del av fellesskapet har også en faglig, sosial, og kulturell dimensjon i tillegg til den fysiske (Hølland, 2021, s. 60). Det er disse tre dimensjonene som denne oppgaven vil fokusere på.

Den faglige dimensjonen av inkludering går ut på å at elevene jobber med det samme fagstoffet gjennom felles aktiviteter og arbeidsmåter, gjennom prinsippet om tilpasset opplæring ved å tilpasse aktivitetene til elevenes forutsetninger (Hølland, 2021, s. 62). Den faglige inkluderingen kan dermed dekket ved å gjøre tilpasninger knyttet til materiell, organisering og metoder i opplæringen (Olsen, 2015). Den sosiale dimensjonen av inkludering innebærer å fremme et godt psykososialt miljø (Olsen, 2015), og legge til rette for positive, sosiale opplevelser i samhandling med andre elever, samt at elever har venner å omgås med i klassen. Det handler om å tilegne seg viktige sosiale ferdigheter for å delta i samfunnet, og skape trivsel i klassemiljøet som igjen bidrar til bedre faglig læring og mestring (Hølland, 2021, s. 61-62). Denne dimensjonen henger tett sammen med inkluderingens subjektive aspekt, som vi kommer tilbake til. Å bygge et godt sosialt fellesskap i klassen er ifølge Lyng (2020, s. 101), viktig for å bygge elevenes sosiale ferdigheter knyttet til blant annet holdninger, livsmestring og medvirkning, og poengterer at disse ferdighetene må trenes på, ikke bare læres om. I tillegg til faglig og sosial inkludering, eksisterer også en kulturell dimensjon ved

inkluderingsbegrepet. Ut fra denne dimensjonen, bygger inkluderende opplæring på at elevene skal kjenne seg igjen i skolekulturen for at det skal kjennes relevant og gjenkjennbart i deres livsverden. Opplæringen skal legges opp slik at den enkelte elev opplever læringen og utviklingen som meningsfull (Statped, 2020). Disse dimensjonene av inkludering er viktig å se i sammenheng fordi alle må være til stede for at elevene skal være inkludert i fellesskapet (Hølland, 2021, s. 60). Booth & Ainscow (2001, s. 67) hevder at det er viktig for en inkluderende praksis å være kjent med elevenes interesser og ta disse i bruk i undervisningen, i tillegg til å verdsette og bruke elevenes ferdigheter og kunnskaper de har tilegnet seg utenfor skolen. På denne måten kan en se elevmangfoldet som en ressurs, gjennom å oppfordre elevene til å bidra med sine opplevelser og erfaringer (Booth & Ainscow, 2001, s. 79).

Et annet aspekt ved inkludering som gjør det komplisert å realisere, er at den subjektive opplevelsen av inkludering har mye å si om den er vellykket. Det vil si elevens følelse av å være inkludert, og dens følelse av å være en del av fellesskapet (Hølland, 2021, s. 61). «Opplevelsen av å være inkludert er subjektiv. Det vil derfor være ulikt fra elev til elev hvilke tilpasninger som er nødvendige for å gi en inkluderende opplevelse.» (Olsen, 2015). Den objektive siden ved inkluderingsbegrepet omhandler hvordan lærere og andre ansatte ved skolen tilrettelegger læringsmiljøet med tanke på fysisk og organisatorisk inkludering, og sosial, faglig og kulturell inkludering. De ansatte må se på, og vurdere læringsmiljøet, og tilrettelegge deretter i tråd med inkluderende prinsipper. Skolens rammer og ressurser spiller en stor rolle for muligheter i tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø, samtidig avhenger det også av lærernes profesjonelle skjønn og skolekulturen som eksisterer på arbeidsplassen (Statped, 2020). Oppsummert, så er den objektive siden ved inkludering læreres og ansattes tilrettelegging av inkluderende læringsmiljø, og den subjektive delen er hvordan elevene selv opplever å være inkludert, som til syvende og sist avgjør om læreres tilrettelegging av inkludering oppnås eller ikke. Uansett om læringsmiljøet er tilrettelagt med hensikt for inkludering med fokus på deltakelse for alle elever, så vil ikke nødvendigvis hver elev oppleve det slik. Den subjektive delen av inkludering vil derfor være av stor betydning i inkluderingsarbeidet for å lytte til elevenes opplevelse av å være inkludert i fellesskapet (Statped, 2020).

2.1.2 Forståelser av inkluderingsbegrepet

Ifølge Haug (2014, s. 12), finnes det ingen gjeldende definisjon av inkludering. Av den grunn vil det også variere blant forståelser av inkludering, og hvordan inkludering foregår i praksis (Haug, 2014, s. 12). For å kunne realisere inkludering i praksis, er det viktig å ha en forståelse av begrepet, og nettopp hva det innebærer i praksis ut fra det styringsdokumenter sier om intensjonene om inkludering. Det er ingen fasit for hvordan man skal forstå inkluderingsbegrepet, da det finnes ulike beskrivelser av hvordan begrepet kan forstås, og disse vektlegger ulike sider med inkluderingsbegrepet. For å forstå inkluderingsbegrepet, trekker Olsen (2013, s. 61) frem to ytterpunkter av begrepet: Et utenfra-perspektiv og et innenfra-perspektiv. I et utenfra-perspektiv på inkludering er begrepets intensjoner sentrale og uttrykkes gjennom blant annet hva styringsdokumenter sier om inkludering, og gjennom ulike teorier om hva inkludering er. Innenfra-perspektivet omhandler inkludering i praksis, hvordan det erfarer i skolen. (Olsen, 2013, s. 61). Dette kan knyttes til blant annet læreres eller elevers opplevelse av inkluderingsbegrepet i praksis.

Internasjonal forskning trekker frem fem ulike måter å forstå inkludering på, som forslag på en klassifisering. 1) Inkludering kan forstås med fokus på funksjonshemming og spesielle behov, med spesielt fokus på at disse elevene skal være inkludert i fellesskapet. 2) Inkludering kan forstås som en motreaksjon på disiplinære eksklusjoner. Altså, at inkludering ses på som middel mot tidligere tradisjoner med ekskludering av elever, og i motsetning brukes for å forebygge at elever blir ekskludert fra fellesskapet. 3) En kan forstå inkludering som at det handler om de grupper som er sårbare for ekskludering. Altså, et fokus på å skulle inkludere enkelte grupper som fort kan bli ekskludert, for eksempel på grunn av spesielle behov. 4) Man kan forstå inkludering som et begrep som skal fremme en skole for alle. 5) Til slutt kan inkludering forstås som utdanning for alle (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). De to siste punktene legger inkluderingsbegrepet til grunn for å gjelde absolutt alle elever, ikke kun de elevene som er sårbare eller som har spesielle behov. Booth & Ainscows (2001, s. 10) forståelse av inkludering omfatter hele skolen og at inkluderende opplæring øker alle elevers muligheter for læring og deltakelse. Fordi at inkludering omfatter alle elever, fremheves det at det er viktig å ikke kun bli opptatt av enkelte grupper i inkluderingsarbeidet og glemme resten. Det kan føre til at andre kan bli marginalisert (Booth & Ainscow, 2001, s. 10).

2.1.3 Fire arbeidsoppgaver mot inkludering i skolen

Haug (2014, s. 12-13) har dekonstruert inkluderingsbegrepet i forskjellige konkrete elementer han mener begrepet er sammensatt av for å forstå begrepet bedre. Inkluderingsbegrepet deles inn i fire konkrete oppgaver mot å realisere inkluderingsbegrepet i skolen med mål om at alle elever skal oppleve høy kvalitet på opplæringen. Disse er: 1) Å øke fellesskapet, 2) Å øke deltakelse, 3) Å øke demokratiseringen, 4) Å øke utbyttet. Disse konkrete intensjonene om inkludering mener Haug (2014, s. 13) at skolen må imøtekomme i realisering av inkludering. Å øke fellesskapet vil si at alle elever skal være medlem av en klasse og ta del sosialt sammen med andre både på skolen og i klassen. Å øke deltakelsen innebærer at elevene skal få mulighet til å bidra i fellesskapet i klassen ut fra sine egne forutsetninger, og at alle skal få delta på lik linje. Deltakelse kan ses i kontrast med å være tilskuer. Å øke demokratiseringen går ut på at alle elever skal bli hørt, få en stemme i fellesskapet, kunne uttale seg, medvirke og påvirke opplæringstilbudet. Å øke utbytte innebærer at alle elever skal ha tilgang på opplæring som fremmer mestring både sosialt og faglig, tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov, og være til nytte for elevene (Haug, 2014, s. 13).

2.2 Prinsipper og forutsetninger for inkludering i skolen

Inkludering, likeverd og tilpasset opplæring går hånd i hånd, og henger tett sammen som en treenighet, hvor de er avhengig av hverandre for å kunne realiseres. Det vil derfor være naturlig å si noe om likeverdsprinsippet og tilpasset opplæring knyttet til inkludering i dette kapitlet, for å belyse sammenhengen mellom disse begrepene. Denne delen av teorikapitlet belyser også noen faktorer som menes å være påvirkende og nødvendige for å kunne realisere prinsippet om inkludering i skolen.

2.2.1 Likeverdsprinsippet

Likeverdsprinsippet er en grunnleggende verdi som skal gjennomsyre hele skolepraksisen og opplæringstilbudet. At alle elever skal få et likeverdig tilbud betyr at opplæringen, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger, skal tilpasses deres individuelle behov, og at alle får samme mulighet til å oppnå læring og mestring både faglig og sosialt (Hølland, 2021, s. 15). Dette prinsippet uttrykker at alle elever er like mye verdt og knyttes til individets egenart. Likeverdig opplæring krever at lærere og elever har toleranse for mangfoldet innad en klasse og godtar, og respekterer at alle er forskjellige. Det handler dermed ikke om at man skal

behandle alle elever likt, men behandle hver enkelt ut fra deres egne behov og forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23).

2.2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en forutsetning for å kunne realisere prinsippet om likeverd og inkludering i skolen (Hølland, 2021, s. 15). Tilpasset opplæring og inkludering er to ulike begreper som også innebærer mye av de samme prinsippene, de overlapper hverandre og er avhengig av hverandre. Den ene er en forutsetning for den andre (Bachmann & Haug, 2006, s. 87), og det virker derfor naturlig å rette et fokus mot tilpasset opplæring knyttet til inkludering i denne oppgaven.

Alle elever har rett til tilpasset opplæring gjennom §1-3 i opplæringsloven, som uttrykker at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring er ikke ment som et mål i seg selv å nå, men målet er at det skal være et pedagogisk virkemiddel som skal brukes kontinuerlig i opplæring for at elevene skal oppnå sitt læringspotensial (Hølland, 2021, s. 41). «Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering» (Overland, 2015, s. 1). Ifølge Booth & Ainscow (2001, s. 33-34), må undervisningen basere seg på tilpasset opplæring med integrert støtte og tiltak for å kunne tilrettelegge for mangfoldet og være inkluderende, i tillegg til at alle elever skal kunne være til stede i undervisningen og ha utbytte av den. Tilpasset opplæring er nært knyttet til inkludering ved at opplæringen skal tilpasses elevene slik at de kan bidra og delta i fellesskapet, samt oppleve mestring i opplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Målet med inkludering er at tilpasset opplæring skal gis innenfor ordinær undervisning, innenfor fellesskapets rammer, hvor læreren tilrettelegger og differensierer opplæringen med utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 26). Dette er ifølge Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 31), nødvendig for å møte elevmangfoldet i klassen, og gjennom differensiering, ivareta både den enkelte elevs og fellesskapets behov for å gi alle best mulig betingelser for læring og mestring. Dette støttes av Booth & Ainscow (2001, s. 63), som formidler at undervisningen må ta hensyn til mangfoldet i klassen, og at elevene har forskjellige erfaringer og kunnskaper, og lærer på forskjellige måter, og må ta dette i betraktning i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen for at alle elever kan lære av den (Booth & Ainscow, 2001, s. 63). Å tilpasse opplæring ut fra et systemperspektiv tar hensyn til det sosiale fellesskapet i skolen, og dette vide synet på tilpasset

opplæring gir flere muligheter for tilrettelegging og tilpasning som kan nå alle elevene, og være til nytte for alle (Overland, 2015, s. 1-2).

2.2.3 Læreres forskningsbaserte kunnskap og pedagogiske skjønn

Lærere utvikler etter hvert mange erfaringer om hva de synes virker og ikke virker i sitt lærerarbeid, og dermed er deres skjønn også viktig og betydningsfullt i tilretteleggingen av opplæringen. Samtidig er det også viktig at lærere er bevisst på forskningsbasert kunnskap som kan gi gode anbefalinger for hvordan man kan arbeide i praksis med mål om inkludering (Bjørnsrud, 2014, s. 40-41). «Lærernes kompetanse er skolens viktigste ressurs for å tilrettelegge for læring og utvikling for elevene» (Bjørnsrud, 2014, s. 47). En kombinasjon av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap ses på som et godt kunnskapsgrunnlag som kan føre til god skolepraksis (Bjørnsrud, 2014, s. 42-43). Ifølge Lyng (2020, s. 107), eksisterer det ikke et systematisk kunnskapsgrunnlag som fungerer som en «fasit» på fellesskapsbyggende klasseledelse, slik det er utviklet metoder for andre områder ved yrkesutøvelsen. Det finnes med andre ord ingen ferdig oppskrift for hvordan lærere skal utøve inkluderende opplæring. Hvordan man jobber mot å skape et inkluderende miljø og en fellesskapsfølelse i praksis, vil derfor være forskjellig fra lærer til lærer, og vil variere ut fra klassen en har (Lyng, 2020, s. 107).

Booth & Ainscow (2001, s. 55) hevder det er viktig at de ansatte i skolen reflekterer over sine erfaringer, og i tillegg uttrykkes det som en fordel å observere undervisning. Videre blir kollegaveiledning formidlet som en metode for å øke de ansattes kompetanse i utvikling av inkluderende opplæring, med mulighet for å lære av hverandre, samtidig som det er viktig å vurdere og være bevisst på hva de selv har behov for når det kommer til opplæring og utvikling (Booth & Ainscow, 2001, s. 55).

2.2.4 Ledelse

Skoleledelsen har et ansvar om å bidra til utviklingen av gode profesjonelle fellesskap, og legge til rette for en grunnholdning om inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12-13). Gjennom Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 23), hevdes det at det er nødvendig med gode ledere for å utvikle et godt opplæringstilbud til elevene. I opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 9-1) uttrykkes skoleledelsens ansvar for å videreutvikle virksomheten, og holde seg fortrolig med skolens daglige virksomhet. I tillegg har ledelsen ansvar for å sørge for, og legge til rette for kompetanseutvikling (Opplæringslova,

1998, § 10-8). I overordnet del uttrykkes viktigheten av at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap med refleksjon, vurdering, og videreutvikling av praksis og felles verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor viktig at ledelsen har fokus på dette og legger til rette for det i skolen.

2.2.5 Skolekultur

Skolekulturen ved den enkelte skole er en påvirkende faktor for å være en inkluderende skole, hvor en forutsetning er å være opptatt av inkludering. For å skape en inkluderende skolekultur, mener Booth & Ainscow (2001, s. 32) at man må etablere inkluderende, felles verdier, samt bygge inkluderende fellesskap. Et inkluderende fellesskap i skolen handler først og fremst om at alle skal føle seg velkommen på skolen. Videre innebærer det blant annet å ha et godt samarbeid mellom kolleger, med ledelsen på skolen, og med foresatte, i tillegg til at alle i skolen skal behandle hverandre med respekt, lærere som elever (Booth & Ainscow, 2001, s. 32). For kollegasamarbeidet, er det også betydningsfullt å drøfte sammen om undervisningspraksisen og utfordringer de møter i arbeidet (Booth & Ainscow, s. 37). Et godt hjem-skole samarbeid og god kommunikasjon med de foresatte er ifølge Booth & Ainscow (2001, s. 39) avgjørende for å bygge fellesskap og utvikling av en inkluderende skolekultur.

2.2.6 Lærertetthet og ressurser

Ifølge lærernormen skal det maksimalt være 15 elever per lærer på 1.-4. trinn, og maksimalt 20 elever per lærer på 5.-10. trinn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Mange lærere hevder at god lærertetthet er til det beste for elevene, og at den bør være så høy at det er mulig å se, og følge opp hver enkelt elev. I tillegg vil handlingsrommet utvides med tilgang på flere ressurser med relevant kompetanse (Bjørnsrud, 2014, s. 47). Tilgang på nok lærere og ressurser anses derfor som en viktig forutsetning for realisering av inkluderingsprinsippet i skolen. Ifølge Booth & Ainscow (2001, s. 34), er det viktig for en inkluderende praksis å mobilisere ressurser og fordele de på en måte som bidrar til inkludering. I tillegg bør bruken av ressursene vurderes jevnlig og brukes fleksibelt for å møte behovene der de er, fordi behovene kan variere (Booth & Ainscow, 2001, s. 76).

2.3 Goodlad's læreplannivåer

For å forstå hva inkludering er, og hva som er innholdet i begrepet, vil det i denne delen tas utgangspunkt i Goodlad's (1979) læreplannivåer, med tilpasning og justeringer fra Olsen (2013). Denne analysemodellen er i utgangspunktet utviklet for å analysere læreplanarbeid, men kan også være godt egnet til å analysere et enkelt begrep eller et fenomen med enkelte justeringer, som i dette tilfellet er inkluderingsbegrepet. Ved hjelp av denne analyseformen belyses flere perspektiver, ulike aktører og forskjellige framtredelesformer knyttet til inkluderingsbegrepet, og svar på hva inkludering er, vil være avhengig av hvilke aktører som blir spurt (Olsen, 2013, s. 62-63). Analysemodellen belyser flere områder, beslutningsnivåer og fremtredelesformer av inkluderingsbegrepet.

2.3.1 Områder

Goodlad (1979, s. 17) deler analysemodellen inn i tre ulike områder for å analysere læreplaner, men i dette tilfellet er det begrepet *inkludering* det fokuseres på. Det første området kalles det *substansielle*, hvor nøkkelordet er *hva*, altså hva inkludering er og hva det innebærer. Området er knyttet til både mål, emne og materiell (Goodlad, 1979, s. 17). Det handler om hva som blir lært og hva de spesifikke målene for begrepet er (Goodlad, 1979, s. 28-29). Det *sosialpolitiske* er det andre fenomenet der *hvorfor* er nøkkelordet, med tilknytning til samfunnets interesser og fokusområder (Goodlad, 1979, s. 17). Hvorfor det skal være et fokus på inkludering i skolen settes på dette området inn i en samfunnsmessig og politisk kontekst om intensjonene for begrepet (Olsen, 2013). Det siste området i analysemodellen kalles det *tekniskprofesjonelle*, hvor nøkkelordet er *hvordan* inkludering gjennomføres og tas i bruk i skolen (Olsen, 2013). Området omhandler hvilke rammefaktorer, muligheter og ressurser skolen har, og er knyttet til inkluderingsbegrepet i praksis når det kommer til iverksetting, implementering og realisering (Gundem, 2008, s. 16-17). Dette henger sammen med hva som er omtalt i kapittel 2.4.4 og 2.4.5, om skolens ledelse, lærertetthet og ressurser som forutsetninger for å realisere inkluderingsprinsippet i skolen. Goodlad (1979, s. 17) understreker at selv om disse fenomenene av begrepet deles opp og beskrives hver for seg, så er de uatskillelige og må ses i sammenheng med hverandre.

2.3.2 Beslutningsnivåer

Intensjonene om inkludering utvikles på fire forskjellige nivåer med ulike aktører på hvert nivå (Goodlad, 1979, s. 21): 1) Politisk nivå 2) Institusjonsnivå 3) Undervisningsnivå 4) Personlig nivå. Det første beslutningsnivået er det *skolepolitiske*, og det er på dette øverste nivået det legges vedtak om hva skolen skal fokusere på (Goodlad, 1979, s. 33). På et *institusjonsnivå* må skolens ansatte tolke begrepet og overføre beslutningene om begrepet til en mer spesifikk betydning i skole- og undervisningssammenheng (Goodlad, 1979, s. 34). Dette nivået omhandler også skoleutvikling ved den enkelte skole, og hvordan skolen velger å bruke ressurser, arbeidsmåter og arbeidsstoff (Gundem, 2008, s. 24). *Undervisningsnivået* baserer seg på hva som skjer innenfor klasserommet, i undervisningen, ut fra lærerens egen autonomi i planlegging og gjennomføring av undervisning (Goodlad, 1979, s. 35). *Det personlige nivået* av analysemodellen baserer seg på den enkeltes forståelse av inkluderingens hva og hvordan. Det vil si læreres forståelse av inkluderingsbegrepet, både hva det er, hvordan begrepet kan omsettes til praksis, og hvilket handlingsrom de opplever de har til å realisere inkludering i praksis (Olsen, 2013, s. 64). Dette nivået henger også sammen med lærernes forskningsbaserte kunnskap og pedagogiske skjønn som er omtalt i kapittel 2.4.3. I tillegg retter det personlige nivået seg også mot elevene, og hvordan de opplever undervisningen og opplæringen (Goodlad, 1979, s. 37). Det er dette personlige nivået fra lærernes side denne masteroppgaven i størst grad sikter etter å undersøke.

2.3.3 Fremtredelsesformer

Ifølge analysemodellen kan læreplanen, eller begrepet i dette tilfellet, deles inn i fem fremtredelsesformer (Goodlad, 1979). Den første kaller Goodlad (1979, s. 60) den *ideologiske læreplanen*. Overført til inkluderingsbegrepet, kommer intensjonene om begrepet fra en idealistisk planleggingsprosess (Goodlad, 1979, s. 60). Denne formen tar for seg inkluderingsbegrepet fra en idemessig og ideologisk plan (Gundem, 2008, s. 26). Den andre framtredelsesformen kalles den *formelle læreplanen* som viser til den offisielle godkjente læreplanen utarbeidet fra staten (Goodlad, 1979, s. 61). Den *oppfattede læreplanen* kaller Goodlad (1979, s. 61) «the curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s. 61). Denne formen baserer seg på hvordan læreplanen oppfattes hos den enkelte, og det kan variere fra person til person knyttet til både forståelser, interesser og erfaringer hos personene (Goodlad, 1979, s. 61-62). Den *iverksatte læreplanen* går ut på hvordan lærere praktiserer læreplanen, eller begrepet i sitt klasserom. Denne formen vil også variere ut fra den oppfattede læreplan, ut fra

hvordan læreren forstår og tolker inkluderingsbegrepet. “What teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things” (Goodlad, 1979, s. 62-63) Forståelsen og praktiseringen av begrepet kan dermed være ulikt, og ikke nødvendigvis samsvare bestandig. Den siste fremtredelsesformen av analysemodellen er den *erfarte læreplanen*. Goodlad (1979) trekker frem elevperspektivet, og legger fokuset på hvordan læreplanen oppleves av elevene. Gundem (2008, s. 16) trekker frem en annen måte å forstå læreplanen på ut fra begrepene preaktiv, interaktiv og postaktiv, utviklet av læreplanforsker Ivor F. Goodson. Med andre ord tilsvarer det vår skrevne læreplan, undervisningsvirkeligheten og det elevene sitter igjen med (Gundem, 2008, s. 16). Denne oppgaven kan dermed knyttes til den interaktive læreplanen, nærmere sagt det interaktive begrepet, hvor læreres opplevelse av deres erfarte virkelighet er av betydning.

Teorikapitlet har i større grad belyst utenfra-perspektivet på inkludering i form av begrepsforståelse, hva inkludering er, og hva begrepet innebærer, hovedsakelig fra et ideologisk, politisk og intensjonelt perspektiv. Studien videre vil bevege seg over i et innenfra-perspektiv rettet mot praksisfeltet basert på den erfaringsmessige dimensjonen av inkluderingsbegrepet.

3. Metode

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan enkelte lærere opplever inkluderingsbegrepet som erfart virkelighet i skolen. Dette kapitlet vil presentere studiens metodiske tilnærming. Kapitlet inneholder en beskrivelse av begrepet fenomenologi som studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, etterfulgt av inngangen til forskningen som er kvalitativ metode. Videre gjøres det greie for semi-strukturert intervju som metode for datainnsamlingen. Metodekapitlet vil også beskrive forskningsutvalget, og planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Til slutt reflekteres det over forskningsetikk og forskningskvalitet ved studien.

Valg av metode i forskningsarbeidet har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere inkluderingsbegrepet som erfart virkelighet i skolen?*

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien retter seg mot en interesse for aktørens egne perspektiver, og en beskrivelse av verden ut fra hvordan den oppleves av nettopp den aktøren. I et fenomenologisk perspektiv forstås det dermed at virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Av den grunn er fenomenologien som vitenskapsteoretisk perspektiv relevant å anvende for denne studien hvor formålet er å få innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer fra deres eget perspektiv. I stedet for å forklare eller analysere, så retter fenomenologien seg mot å «beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Kvale & Brinkmann (2015, s.45) legger vekt på objektivitet som en viktig faktor innenfor fenomenologisk perspektiv i å være tro mot fenomenet som undersøkes. Forskeren må holde fordommer ute i beskrivelsen av fenomenene, og holde sin forhåndskunnskap i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvarv (2014, s. 87) adresserer også viktigheten av at forskeren har så få fordommer som mulig for å kunne beskrive «virkeligheten» slik informanten beskriver sine erfaringer med fenomenet, noe som er målet å realisere i en fenomenologisk retning.

Ifølge Dalen (2013, s. 18) prøver forskeren å se det samme som mennesket i forsøk på å forstå mennesket. Fenomenologien går utenfor rammene for vitenskapelig refleksjon og tar i bruk

hele erfaringsområdet til informantene, både praktisk erfaring og sunn fornuft (Kvarv, 2014, S. 88). «Den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Fenomenologi handler om å forstå fenomen ut fra menneskers egne perspektiver og retter fokus mot hvordan de opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Fenomenologi som vitenskapelig tilnærming er derfor relevant for denne studien, fordi problemstillingen søker svar på læreres egne perspektiver rundt inkluderingsbegrepet som erfart virkelighet. Resultatet av denne studien retter seg mot informantenes subjektive virkelighetsoppfatning, og fenomenologien er en god inngang til dette for å forstå den vitenskapelige tilnærmingen til forskningen, hvor fenomenet som studeres i denne forstand er inkludering.

3.1.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode fokuserer på å beskrive, eller forstå menneskers oppfattelse av verden (Johannessen et al., 2016, s. 95). Fordi studiens problemstilling og forskningsspørsmål søker etter læreres forståelse, tanker, og erfaringer knyttet til inkluderende fellesskap, virker det derfor hensiktsmessig å utføre en kvalitativ intervjustudie for å belyse dette. Hensikten med kvalitativ metode er å gå i dybden i undersøkelsen, undersøke enkeltfenomenene i seg selv, og oppnå en helhetlig forståelse, heller enn å studere omfanget og utbredelsen av fenomenet. Det følger dermed med en større nærhet til forskningsfeltet ved bruk av kvalitativ undersøkelse (Kvarv, 2014, s. 137).

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Semistrukturert intervju

Et kvalitativt intervju har som hensikt å fremskaffe beskrivende informasjon om menneskers opplevelser knyttet til ulike sider ved deres livssituasjon, og er godt egnet til å få innsikt i deres tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2013, s. 13). Målet med metoden er å få dypere innsikt i menneskers livsverden knyttet til et fenomen, altså deres opplevelse av sin hverdag og hvordan de forholder seg til den (Dalen, 2013, s. 15). Ut ifra denne beskrivelsen om hva et kvalitativt intervju innebærer, menes det å være en velegnet metode å bruke i denne studien hvor formålet er å belyse læreres egne opplevelser og erfaringer knyttet til inkluderingsbegrepet. Gjennom intervju åpnes muligheten for at lærerne kan formidle og fortelle om disse opplevelsene og erfaringene. Metoden tar dermed tak i opplevelsesdimensjonen, ikke bare beskrivelser av forhold rundt personen (Dalen, 2013, s. 15) «Et semi-strukturert livsverden intervju brukes når

temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette synes å være et godt argument for å anvende denne metoden i datainnsamlingen for å besvare oppgavens problemstilling, fordi problemstillingen søker etter informantenes egne forståelser, tanker og erfaringer. Grunnlaget for å anvende semi-strukturert intervju er for å skape rom for mer utfyllende informasjon, og samtidig ha kontroll over innholdet i samtalen slik at svarene kan belyse problemstillingen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 46), er et semi-strukturert intervju en mellomting mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale. Fordelen med intervjuet er at det kan åpnes opp for en unik forståelse og innsikt i objektets dagligverden gjennom deres personlige perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuundersøkelsen er basert på en intervjuguide bestående av til sammen 14 spørsmål. Intervjuguiden er delt opp i tre ulike kategorier som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien, i tillegg til to innledende spørsmål. Spørsmålene under hver kategori har som formål å besvare de enkelte forskningsspørsmålene knyttet til masteroppgavens problemstilling. Forskningsspørsmålene er med andre ord svært sentrale i intervjuguiden. Kategori 1 omhandler lærernes egen forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen. Kategori 2 baserer seg på lærernes realisering av inkluderingsbegrepet i praksis, med fokus på faglig, sosial og kulturell inkludering. Kategori 3 fokuserer på inkludering ved de aktuelle skolene, knyttet til fokusområde, lærernes handlingsrom og muligheter for realisering av inkludering i skolen, i tillegg til samsvaret mellom politikk og praksis. Dokumentet *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)) lå også til grunn for utarbeiding av intervjuguiden. Kategoriene og spørsmålene i intervjuguiden knyttes til enkelte sitater fra dette dokumentet. Det brukes til å konkretisere og sette i perspektiv det som det spørres om. Disse sitatene ble lest opp for respondentene før spørsmålet knyttet til det aktuelle sitatet ble stilt. Innledningsvis i denne oppgaven ble det formidlet at en kultur for inkludering i skolen og blant lærere er en forutsetning for å ivareta alle elever, sammen med holdningene man har om inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020)). Intervjuet tar i stor grad utgangspunkt i disse utsagnene med å undersøke hvordan lærere tenker rundt dette knyttet til sin skole og hvordan de opplever og erfarer dette i sin skolehverdag.

Intervjuguiden var særdeles god å ha for å ha kontroll på at en får svar på det en søker svar på knyttet til oppgavens problemstilling, særlig når en er uerfaren i en slik intervjusituasjon.

Allikevel ble ikke intervjuet kun styrt av intervjuguiden. Samtalen åpnet for flere oppfølgingsspørsmål, da spørsmålene i intervjuguiden bidro til innspill av mange erfaringer og eksempler av ulike sorter som ofte var interessant å gjøre et dypdykk i, og få større forståelse for. Arbeidet med å utvikle intervjuguiden bar preg av et fokus på å unngå ledende spørsmål og ja-nei-spørsmål. Spørsmålene ble utviklet med mål om å være åpne i den grad at respondentene skulle kunne gi lange svar, komme med erfaringer og eksempler, og bidra til refleksjon i utforming av svarene. Samtidig hadde hvert spørsmål ett fokusområde som siktet mot å gi tydelig svar på det som var tenkt, slik at det ikke skulle bli flytende og uoversiktlig.

3.3 Utvalg

Utvalget består av fire lærere fra to ulike barneskoler, i to forskjellige kommuner. «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Fire respondenter syntes å være et passende antall, da intervjuene sikter etter å få et dypere innblikk i læreres egne subjektive opplevelser og erfaringer, og målet er dermed ikke å generalisere resultatene. Av den grunn, så det ikke som nødvendig med et større antall respondenter. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) kan ikke antall respondenter være for stort for å kunne gjennomføre dyptgående analyser av intervjuene. Variasjonen i utvalget innebærer blant annet ulik erfaringsbakgrunn i skolen. De fleste respondentene har mange års erfaring i skolen som lærere, men jeg ønsket også å få innblikk i opplevelsene og perspektivene til noen som ikke hadde jobbet i skolen så lenge, og var dermed heldig å få skaffet en respondent med kort erfaringsbakgrunn i skolen. Tre av lærerne har rundt 20 års erfaring som lærere, mens en av lærerne har 1,5 års erfaring som lærer. En annen variasjon i utvalget er hvilket klassetrinn de ulike lærerne jobber på. Respondentene er fordelt på andre, fjerde, femte og sjuende trinn. Den siste variasjonen i utvalget er at intervjuene har blitt gjennomført på to ulike skoler i to ulike kommuner. Det var interessant å skulle få innblikk i to ulike skoler, og særlig i to ulike kommuner for å se om satsningsområdene, opplevelsene og erfaringene var forskjellig mellom de ulike kommunene og de ulike skolene i seg selv. Den ene skolen er stor skole, mens den andre er en mellomstor skole.

Individene som er intervjuet i studien blir i denne sammenhengen kalt respondenter. Ifølge Kvarv (2014, s. 139) blir et intervju som søker etter kunnskap om personlige oppfatninger og følelser kalt et respondent-intervju, hvor selve individet er av interesse. På grunnlag av at studiens forskningsmetode søker etter individenes egne, personlige tanker og opplevelser,

hevdes «respondent» til å være et passende begrep. Planen for rekrutteringsarbeidet var å samle fire respondenter fra en og samme skole, men på grunn av utfordringer med å rekruttere nok respondenter, endret planen seg til å intervjuere lærere fra to forskjellige skoler. Det virket interessant å intervjuere lærere fra forskjellige kommuner for å se om det kunne være tydelige ulikheter i erfaringer, tanker, og opplevelser med inkluderingsarbeidet i skolen på tvers av kommunene, og om det kunne være forskjellig grad av fokus på inkluderingsprinsippet på de to ulike skolene. Først i rekrutteringsarbeidet ble skoleleder ved den aktuelle skolen kontaktet gjennom e-post med forespørsel om å bruke deres skole som forskningsfelt for masteroppgaven, med vedlagt informasjonsbrev. Skoleleder ga tillatelse til å bruke skolen som forskningsfelt, og formidlet studien videre til lærerne ved skolen. Det viste seg å være mer utfordrende å skaffe respondenter enn først antatt, da det kun meldte seg én frivillig til å stille opp som respondent. Derifra kontaktet jeg en lærer direkte fra den samme skolen som samtykket til å delta. I tillegg kontaktet jeg en lærer ved en annen skole som vervet de resterende to respondentene til intervjuet. Deretter ble det etablert kontakt med de aktuelle respondentene for samtykke og avtale om tidspunkt for intervju. Hver respondent fikk tilsendt et informasjonsbrev i god tid på forhånd, i tillegg til utvalgte sitater fra *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St (2019-2020)) som forberedelse til å gjøre seg opp noen tanker rundt deres praksis knyttet til disse sitatene. Mer informasjon om intervjuet ble ikke gitt, slik at intervjuet skulle få et så oppriktig og genuint resultat som mulig, med svar som kun baseres på deres egne tanker, erfaringer og opplevelser.

3.4 Datainnsamling

Når det kommer til kompetanse og erfaringer, så er alle lærere forskjellige, og det er i tillegg forskjeller mellom hver enkelt skole, og mellom de ulike team på samme skole. Samtidig kan lærerarbeidet i de ulike kommunene variere ut fra ulik ressursbruk og rammebetingelser som påvirker omsetningen av blant annet inkluderingsbegrepet fra ideal til læring (Bjørnsrud, 2014, s. 137). Bruk av kvalitative intervjuer vil dermed brukes til å undersøke ulike læreres erfaringer med inkluderingsbegrepet innenfor to ulike skoler, i to ulike kommuner for å få innsikt i dette. Denne delen vil beskrive fremgangsmåten i datainnsamlingen for både forberedelse og gjennomføring av intervjuene.

3.4.1 Prøveintervju

I forkant av intervjuene ble det utført et prøveintervju. Grunnlaget for dette var for å undersøke hvor lang tid de planlagte intervjuene ville ta. I tillegg ble intervjuet prøvd ut for teste om spørsmålene ble formidlet på en måte slik det var tenkt og ønsket, om de var forståelig for intervjuobjektet, og om spørsmålene ga svar på det som var ment. Ifølge Dalen (2013, s. 30) kan det være en god ide å prøve ut intervjuet på forhånd for å både teste ut intervjuguiden og for å teste seg selv som intervjuer. Da kan man bli bevisst på sin egen væremåte i intervjuet, og om spørsmålene var utformet på en forståelig og god måte. I tillegg ble det tekniske utstyret prøvd ut for å bli kjent med systemet, og for å se om alt fungerte som det skulle. Etter prøveintervjuet ble noen spørsmål omformulert og andre fjernet, fordi det ble oppdaget at noen av spørsmålene spurte om det samme på forskjellige måter.

3.4.2 Forberedning av respondenter

I forkant av intervjuene fikk respondentene tilsendt et dokument med ulike sitater fra stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hensikten med dette var at respondentene skulle kunne forberede seg før intervjuet med å tenke og reflektere over tematikken i sitatene for hvordan de opplever og erfarer egen praksis på sin skole. Respondentene fikk konkrete nøkkelord å reflektere rundt for å lede refleksjonen mot det som er relevant for intervjuet. I tillegg fikk respondentene god informasjon om masteroppgaven og formålet med intervjuene gjennom samtykkeskjemaet som ble sendt til dem på forhånd.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuer

For å bli mest mulig forberedt til å utføre intervjuer og gjennomføre etterarbeidet, ble det tatt utgangspunkt i prosesser, metoder og tips fra Kvale & Brinkmann (2015, s. 137). Intervjuene ble utført med utgangspunkt i intervjuguiden, i tillegg til flere oppfølgingsspørsmål som reiste seg i løpet av intervjuene.

Respondentene fikk selv velge sted for gjennomføring av intervjuene, og alle intervjuene ble gjennomført på deres skole, enten i deres eget klasserom, eller et møterom, uten forstyrrelser eller annet støy. Respondentene bestemte også i størst grad tidspunkt for intervjuet, hvor jeg var fleksibel og forholdt meg i større grad til deres tid og mulighet. I møte med respondentene holdt vi en avslappet og løs samtale om blant annet skolen deres, hvordan arbeidsdagen hadde

vært, og om dagsaktuelle temaer før vi startet intervjuet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) er de første minuttene i en intervjusituasjon avgjørende. Intervjueren bør vise interesse, forståelse, og respekt for intervjupersonen, og det et bør skapes god kontakt mellom partene. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Disse samtalene ved det første møtet med respondentene, samt at det var satt av god tid til respondentene, opplevdes veldig bra, nødvendig og riktig for å oppnå denne kontakten.

Før intervjuet startet, ble respondentene igjen informert om formålet med intervjuet og masteroppgaven, og det ble forklart hvordan intervjuet skulle foregå. I tillegg ble det foretatt begrepsavklaringer knyttet til innenfra- og utenfra-perspektivet, for å belyse hva som legges i begrepene i dette tilfellet. Respondentene ble deretter forklart hvordan intervjuet var delt opp, og hvilke temaer vi skulle igjennom. Respondentene ble informert om lydopptaket, og hvordan dette fungerte knyttet til personvern og anonymisering. I tillegg ble respondentene opplyst over tidsestimater på intervjuet som var ca. 45 minutter, hovedsakelig på grunn av at lydopptaket automatisk slo seg av etter 45 minutter. Dette ble respondentene opplyst om, men muligheten var oppe for å starte et nytt lydopptak dersom respondentene hadde mer å fortelle. I forkant av intervjuet, gikk vi kort igjennom samtykkeerklæringen som respondentene på forhånd hadde lest igjennom, og fikk den formelle signaturen. Til slutt fikk respondentene mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet.

For å få mest mulig ut av intervjuene, var jeg klar på at respondentene måtte ta tiden de trengte til å tenke og formulere seg, slik at de ikke skulle føle seg stresset for å gi et svar raskt. Respondentene fikk snakke seg helt ferdig før eventuelle oppfølgingsspørsmål, eller avklaringsspørsmål ble stilt, noe som også er viktig for kvaliteten på intervjuet ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 196). Å tåle at det også var stille en stund var viktig for at respondentene skulle finne ordene de mente å bruke, samt at de ofte gikk enda dypere i svaret, og ofte kom med forskjellige eksempler knyttet til det de fortalte om. I flere tilfeller hendte det at respondentene utdypet svaret sitt i den grad at de også svarte på spørsmål som skulle stilles senere. Det var veldig positivt i den forstand at man så tydelig sammenheng mellom de ulike spørsmålene og hvordan ting henger sammen. Alle spørsmålene ble allikevel stilt for å få mer utdypende svar på de spørsmålene som allerede i en viss grad ble besvart innad i et annet spørsmål. Som intervjuer merket man godt fordelene av å bruke opptaksutstyr. Utstyret gjorde det enklere å kunne konsentrere seg om respondentene og lytte aktivt til det de fortalte, som igjen ga større mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Under intervjuene ble det av og til stilt avklaringsspørsmål i tilfeller hvor intervjuer var usikker på hva respondentene mente,

eller når det ville bekreftes om innholdet var forstått riktig. Å stille oppfølgingsspørsmål eller avklaringsspørsmål ble enklere for hvert intervju, da man på forhånd hadde fått litt erfaring med prosessen og situasjonen. Intervjuene opplevdes som svært inspirerende og spennende, men samtidig utfordrende i den grad av man ble fristet til å delta i samtalen i større grad med egne innspill og tanker. Det ble ikke gjort, men det var vanskelig å ikke relatere til sine egne erfaringer og tanker når respondentene fortalte om sine. Dette var jeg bevisst når datamaterialet skulle analyseres. Som intervjuer opplevdes det litt vanskelig å vite hvordan man skulle respondere på respondentenes svar. Som regel fristet det å nikke, smile og respondere med ja på alt respondentene sa. Det ble respondert med en del nikk, men brukte mest smil som anerkjennelse på det respondentene sa.

Intervjuene var satt til å vare i ca. 45 minutter, og alle intervjuene varte mellom 40 og 45 minutter. I slutten av intervjuet ble det åpnet opp for at respondentene kunne fortelle om noe mer knyttet til temaet dersom de hadde mer på hjertet, eller hadde noe annet de ønsket å tilføye. Det var enkelte som hadde noen ekstra innspill som var interessant å høre om. Som intervjuer var det viktig for meg å føle meg trygg i situasjonen, og kunne være avslappet og sikker i intervjusituasjonen, både for min egen profesjonalitet, og for respondentenes trygghet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) uttrykker også at disse faktorene er viktig for å skape god kontakt med respondentene. Etter intervjuet ble samtalen holdt en stund før vi avsluttet helt, og det fungerte som en debriefing etter intervjuet. Avslutningsvis takket jeg respondentene for at de ville bidra, og uttrykket at det ble satt veldig stor pris på. Både i forkant og etterkant av intervjuene virket alle respondentene veldig positive og interesserte i å bidra, i tillegg til at de var blide og imøtekommende når jeg møtte dem på arbeidsplassen deres. Tilbakemeldingene fra respondentene etter intervjuet var positive, og alle nevnte at det var en god opplevelse å delta, samt at det var nyttig å få reflektere over sitt eget arbeid, og egen skolehverdag. En av respondentene fortalte også at det følte befriende å kunne snakke fritt, i viten om at hen var anonym. Etter å ha gjennomført fire intervjuer, opplevdes antallet som tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen med tanke på informasjonen som var samlet inn, og vurderingen tilsa at det ikke var nødvendig å gjennomføre flere.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

I denne delen presenteres prosessen av bearbeidingen av datamaterialet og hvordan det har blitt gjennomført.

3.5.1 Transkripsjon

I transkripsjonen ble intervjuene skrevet ned ordrett fra lydfil til skriftlig tekst. Noen av respondentene snakket dialekt, og det ble oversatt til bokmål i transkripsjonen for å gjøre det tydeligere, men meningsinnholdet i materialet forble allikevel det samme. På denne måten blir datamaterialet mer strukturert og oversiktlig og gjør det lettere å analysere materialet. Transkripsjonene ble utført noen uker etter at intervjuene var gjennomført. De skulle gjerne blitt gjennomført i kort tid etter intervjuene, men ved å høre på lydopptakene tok det meg raskt tilbake til intervjusituasjonen, og minnene om intervjuene følte fortsatt ferske. Det var enkelt og tydelig å høre hva som ble sagt i opptakene, og ingen informasjon ble borte som konsekvens av dårlig lyd eller forstyrrelser. Alle oppfølgingsspørsmål og avklaringspørsmål ble også transkribert, og det ble tydelig markert hvem som sa hva for å holde god struktur og ryddighet i dokumentet til materialet skulle analyseres.

Ulempen med transkripsjonene hvor muntlig tale overføres til skriftlig tekst, er at kroppsspråk, stemmeleie, og intonasjon forsvinner i det skriftlige datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). På den annen side så er det hva respondentene sier med ord som er det aller viktigste for denne studien, basert på en fenomenologisk retning hvor målet er å hente fram respondentenes tanker, erfaringer og opplevelser. I transkriberingen ble det dermed viktig å skrive ned uttalelsene med riktig tegnsetting nøyaktig slik det ble sagt, for at meningsinnholdet ikke skulle forsvinne eller endre seg. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) finnes det ingen objektiv eller sann oversettelse fra muntlig til skriftlig form, det er en fortolkningsprosess. Spørsmålet som må stilles angående transkripsjonens validitet er heller hva en nyttig transkripsjon for sin forskning er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

3.5.2 Analyse

Fordi studien tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, er det valgt å bruke fenomenologisk analysemetode i bearbeidingen av datamaterialet. Analysen forsøker å danne et bilde av innholdet i datamaterialet og sammenlikne de ulike tankene, erfaringene og opplevelsene som kommer frem i intervjuene. Den fenomenologiske analysen kan ses på som

en prosess i tre trinn. Forskeren starter med å lese datamaterialet for å oppfatte helheten, deretter forsøker man å utvikle meningsenheter, og til slutt transformeres de muntlige uttalelsene til skriftlig form (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160).

Intervjuet var allerede delt opp i tre ulike kategorier tilknyttet studiens forskningsspørsmål med formål om å besvare disse så godt som mulig, og analysen baserer seg også i stor grad på disse kategoriene. Datamaterialet ble delt opp i følgende kategorier:

1. Læreres forståelse av inkluderingsbegrepet
2. Læreres realisering av inkluderingsbegrepet
3. Læreres opplevelse av situasjonen og forankringen rundt inkluderingsbegrepet i skolen

Analysen har tatt utgangspunkt i intervjuguidens tre hovedkategorier tilknyttet studiens forskningsspørsmål som belyser problemstillingen. Datamaterialet ble kodet under disse kategoriene for å finne hovedtyngden i materialet og meningsbærende elementer som er relatert til forskningsspørsmålene. Denne måten å fremstille data på, ved å bruke intervjuguiden for å velge ut temaer og kode under disse, er en form for tematisering (Dalen, 2013, s. 69). I forberedelsen av intervjuet og i selve intervjusituasjonen hadde jeg målet med analysen klart i tankene. På den måten var det lettere å holde kontroll og oppmerksomhet på relevante og viktige elementer som ville ha betydning i analyseprosessen mot å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Derfor ble det også laget ulike kategorier i intervjuet i samråd med forskningsspørsmålene for å lette analyseprosessen. Analysemetoden kan også beskrives som en form for tematisk analyse hvor man grupperer svarene fra intervjuet i temaer eller kategorier som har viktige eller sentrale fellestrekk (Johannesen et al., 2016, s. 279). Dette ble gjort for å finne svar på forskningsspørsmålene.

Analysemetoden som er brukt har tatt utgangspunkt i å følge fremgangsmåten i en modifisering av Stevik-Colaizzi-Keen-metoden, referert til i Postholm & Jacobsen (2018, s. 161), som handler om å kategorisere datamaterialet og bryte det ned til enheter. Analysemetoden baserer seg på en grundig gjennomlesning av respondentene beskrivelser og en inndeling av beskrivelsene i meningssamlinger. Analyseprosessen startet først med å lese gjennom utskrift av transkripsjonene flere ganger for å skaffe en viss oversikt over datamaterialet. Deretter ble det markert sentrale ord og begreper i teksten som meningsbærende elementer, også kalt koder. Videre ble det disse elementene organisert og kategorisert i mer generelle temaer i en tabell for hvert av intervjuene. Tabellen inneholdt de

ulike kategoriene av intervjuet, hvor det ble skrevet inn sentrale temaer, ord, og begreper som ble nevnt innenfor disse kategoriene, og utdrag fra intervjuene tilknyttet de meningsbærende elementene. I en ny tabell ble det laget en oversikt over temaer og uttalelser som gjentok seg hos flere av respondentene. På den måten fikk en oversikt over både felles og forskjellige meninger, tanker, erfaringer, og opplevelser blant respondentene knyttet til de ulike kategoriene. Oppsummert ble det laget én oversikt over essensen av respondentenes individuelle opplevelser og erfaringer, og én oversikt over en felles sammensetning av opplevelsene og erfaringene som representerer gruppen som helhet. Analysemetoden i dette tilfellet dreier seg derfor om fenomenet inkludering og hvordan det oppleves og erfares blant lærere i skolesammenheng, og om å finne meningen i disse opplevelsene og erfaringene som deles.

3.6 Kvalitetsvurdering

Fenomenologien har fått en del kritikk som går ut på at den fremmer «en individualistisk og essensialistisk tilnærming til forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Med bruk av kvalitativ forskning, så fører ikke forskningen frem til universelle lover eller én sann virkelighet på grunn av at hver enkelt respondent som er intervjuet konstruerer sin egen virkelighet gjennom egne erfaringer. Dette vil derfor være individuelt, og kunnskapen om fenomenet vil være tilknyttet hvert enkelt individ (Dalen, 2013, s. 91). For å oppnå god vitenskapelig kvalitet på kunnskapen som presenteres av forskeren, kreves det derfor at funnene legges frem så nøyaktig og representativt som mulig for forskningsområdet. Derfor er det viktig å validere resultatene godt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

3.6.1 Reliabilitet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dalen (2013, s. 93) tar opp reliabilitet som et mindre egnet begrep innenfor kvalitativ forskning i noens øyne. Grunnen til at enkelte mener dette, er at reliabilitet knyttes til at datainnsamling og analyse skal kunne etterprøves av andre, men dette kravet innebærer ikke i en slik kvalitativ studie som er gjennomført i dette tilfellet. Her spiller den enkelte forsker en større rolle sammen med den aktuelle situasjonen. Dermed blir det vanskelig å etterprøve resultatene, og spørsmålet om reliabilitet må tilnærmes på andre måter (Dalen, 2013, s.93). En faktor knyttet til reliabilitet er å beskrive leddene i forskningsprosessen

nøyaktig, noe som er forsøkt gjort i denne studien (Dalen, 2013, s. 93). Refleksjon over reliabilitet i oppgaven vil omhandle hva som kan ha påvirket resultatet og hvordan. I tillegg blir arbeidet beskrevet og forklart gjennom oppgaven, om hvordan arbeidet har blitt utført, samt at det blir grunnlagt og reflektert rundt hvorfor det er valgt å bli gjort på den måten. I denne oppgaven beskrives blant annet respondentene, intervjuprosessen og intervjusituasjonen, forhold ved forskeren, og det er hele veien gjort greie for hvilke metoder som er brukt og hvordan de er blitt brukt i forskningsarbeidet.

3.6.2 Validitet

Validitet innebærer forskningens sannhet, styrke og gyldighet. Det handler i stor grad om hvor godt egnet en metode er for å undersøke det den er ment til å undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Valideringen følger hele forskningsprosessen, og Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) deler opp valideringen i syv stadier. For det første avhenger gyldigheten av hvor god sammenheng det er mellom teori og forskningsspørsmål, og av hvor solid den teoretiske bakgrunnen er. I planleggingsarbeidet påvirkes gyldigheten av kvaliteten på studien og metodene som er brukt for studiens formål. Intervjuets kvalitet og troverdigheten til respondentene spiller en stor rolle. I tillegg har kvaliteten på transkriberingen og analysen, og hvordan det er utført mye å si for validiteten. Validitet knyttet til intervju innebærer forskerens evne til å kontrollere og tolke resultatene teoretisk, og siden det er få respondenter og en metode for subjektive inntrykk, så kan ikke resultatene generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). I postmoderne tid har det oppstått en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering, der fokuset på mangfold og kontekstavhengighet knyttet til kunnskap råder over søken etter universell kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). «En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Studiens problemstilling synes å være valid knyttet til metoden som brukes, fordi det problemstillingen uttrykker står i samsvar med hva metoden er ment til å undersøke, for å få svar på det forskeren søker etter.

3.7 Etiske betraktninger

Dette kapitlet tar for seg vurderinger og handlinger som er gjort i forskningsarbeidet, som anses som nødvendig og viktig for den etiske siden ved forskningen.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 51) nevner asymmetriske maktforhold i forskningen knyttet til kvalitative intervjuer. Dette maktforholdet har forsøkt å bli tatt hensyn til ved at respondentene selv fikk velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Ved å utføre intervjuene på deres arbeidsplass var det et sted som respondentene var kjent med, som kanskje kunne gjøre situasjonen tryggere og mer komfortabel for dem. En annen måte å jevne ut maktforholdet på var som nevnt å holde en fin og avslappet samtale både før og etter intervjuet, for å skape god kontakt og en tryggere atmosfære. I kapittel 3.4.3 ble det forklart hvordan respondentene ble informert før intervjuene, og hvordan det ble innhentet samtykke. Denne strukturelle forberedelsen før intervjuet som er beskrevet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 196) med på å gi god kvalitet på intervjuet. Oppsummerende i dette kapitlet er disse faktorene viktig for den etiske siden av forskningen. Fritt samtykke fra respondentene, og etiske krav om konfidensialitet og informering av respondentene er viktig og nødvendig for å ivareta personvernet (Dalen, 2013, s. 101). I tillegg ble det søkt godkjenning fra NSD før aktuelle kandidater til intervjuundersøkelsen kunne kontaktes. Det viste seg å være en rask prosess, og prosjektet ble etter kort tid godkjent, og deretter startet arbeidet med å skaffe respondenter.

3.7.1 Forskerens rolle

For forskningens reliabilitet og validitet har forskerens rolle en stor betydning. Avgjørende faktorer hos forskeren er blant annet dens integritet, kunnskap og ærlighet for å oppnå god kvalitet på forskningsarbeidet, på kunnskapen som fremstilles gjennom arbeidet, og på de etiske beslutningene som tas i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I en intervjusituasjon er forskeren selv det viktigste redskapet til datainnsamlingen, og av den grunn er forskerens integritet, samt evne til empati og sensitivitet særlig viktig og en avgjørende faktor (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det vil være viktig å være bevisst sin egen rolle i intervjusituasjonen og holde sine egne synspunkter og meninger utenfor, siden det er informantenes oppfatninger det søkes etter. Forskeren skal i større grad være en aktiv lytter og vise interesse for det informanten forteller. Som nevnt opplevdes det utfordrende å holde egne erfaringer og tanker utenfor i intervjuet, men det er viktig for at forskningen skal ha god kvalitet og oppnå så presise resultater som mulig i henhold til respondentenes utsagn.

Ifølge Dalen (2013, s. 16) er forskerens forståelse bestemt av dens førforståelse eller forståelseshorisont. Denne tanken om førforståelse innebærer at forskeren sitter med meninger og oppfatninger av det hen skal forske på i forkant av intervjuet og forskningen. Det er viktig at forskeren er bevisst på sin egen førforståelse for å skape større muligheter i intervjumaterialet. Ved å være bevisst sin egen førforståelse kan den trekkes inn i intervjuene og brukes til å forstå informantenes uttalelser om sine opplevelser (Dalen, 2013, s. 16-17). Kvaliteten på intervjuet og forskningen avhenger også av forskerens fordommer, altså de forut oppfatninger og teorier forskeren har om fenomenet som undersøkes før intervjuet starter (Kvarv, 2014, s. 137). På grunn av forskningen baserer seg på en fenomenologisk metode, vil det derfor være viktig å være bevisst på dette slik at det påvirker forskningens resultater i minst mulig grad.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet blir det gjort rede for funnene i datamaterialet etter utført analysearbeid. Funnene presenteres ut fra meningsbærende elementer fra datamaterialet, med utgangspunkt i intervjuguidens tre hovedkategorier som er basert på oppgavens forskningsspørsmål. Funnene i datamaterialet vil bli presentert innenfor følgende hovedkategorier:

1. Forståelse av inkluderingsbegrepet
2. Realisering av inkluderingsbegrepet
3. Situasjonen og forankringen rundt inkluderingsprinsippet i skolen

Som nevnt innledningsvis i denne masteroppgaven, vises noe tidligere forskning at inkluderingsbegrepet blir forstått på forskjellig vis av lærere, og i tillegg at inkluderingsbegrepet er dårlig forankret i skoler (Bachmann & Haug, 2006, s. 98). Denne masteroppgaven blir skrevet en del år senere, og bidraget vil være spennende å se om den er tilsvarende eller avvikende fra denne tidligere forskningen.

4.1 Presentasjon av utvalg

Studiens datamateriale bygger på informasjon fra fire respondenter, hvor alle er lærere i barneskolen, men på to ulike skoler. I redegjørelsen av funnene i datamaterialet vil respondentene bli presentert med «lærer», etterfulgt av et nummer. Dette gjøres på grunn av at det i enkelte tilfeller i redegjørelsen vil være relevant å skille mellom deres erfaringsbakgrunn og hvilke klassetrinn de jobber på, som kan være en avgjørende faktor i deres svar. Respondentene presenteres derfor som følgende:

Lærer 1: Lærer på 1. trinn med 20 års erfaring

Lærer 2: Lærer på 5. trinn med 24 års erfaring

Lærer 3: Lærer på 7. trinn med 1,5 års erfaring

Lærer 4: Lærer på 4. trinn med 20 års erfaring

Lærer 1 og Lærer 3, og Lærer 2 og Lærer 4 er fra samme skole.

4.2 Forståelser av inkluderingsbegrepet

Dette avsnittet tar for seg resultater av funn i datamaterialet som er knyttet til lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet, hva de vektlegger i begrepet, etterfulgt av deres tanker om hva som er viktig for et inkluderende læringsmiljø. Respondentene ble spurt om hvordan de vil beskrive inkluderingsbegrepet, hva de tenker på når de hører det ordet, samt hva de mener er viktig for utvikling av inkluderende læringsmiljø.

4.2.1 Fellesskap og tilhørighet

«Alle skal med» (Lærer 4). Flere av lærerne uttrykte at inkludering er et bredt begrep som innebærer mye, men alle hadde mange tanker om hva de legger i begrepet. To sentrale ord som gikk igjen blant de fleste av lærerne når de skulle beskrive inkluderingsbegrepet og forklare hva de legger i begrepet, var fellesskap og tilhørighet. Lærer 3 trakk frem i tillegg til ordet fellesskap, at «alle skal med, uansett hvilke forutsetninger de har og hvilken bakgrunn de har» (lærer 3), og uttrykte at det er lærernes jobb og ansvar at elevene skal føle seg inkludert. «Vi skal være en enhetsskole hvor det er plass til alle» (Lærer 2). Lærer 2 trakk fram likeverd i sin beskrivelse av inkluderingsbegrepet, at «alle elever er like mye verdt og at alle skal ha like stor plass i skolehverdagen» (Lærer 2). Lærer 4 relaterte inkluderingsbegrepet særlig til det sosiale, at man skal føle at man er en del av noe, og at man som lærer tenker på hva som gjør at alle har det bra. «Når jeg tenker på hva inkludering er for noe, så er jo inkludering noe man driver med hele tiden» (lærer 4). I tillegg uttrykte lærer 4 at inkludering på en måte er skolens «mantra». Lærer 3 nevnte at inkludering er selve grunnelementet i skolevirksomheten, og er viktig i alt man gjør. «Inkludering er viktig i alt vi driver med, grunnelementet tenker jeg da» (lærer 3). Det å få med alle gjelder også foreldrene ifølge Lærer 1, som trekker frem foreldresamarbeidet som en viktig faktor knyttet til inkludering i skolen.

Alle lærerne nevnte blant annet spesialpedagogikk når de skulle beskrive hva de tenkte på når de hørte ordet inkludering i skolesammenheng. «Når jeg tenker på inkludering så tenker jeg kanskje særlig på de ungene som sliter spesielt» (Lærer 1). Lærer 1 nevnte at hun tenkte på spesialundervisning knyttet til inkludering, og på hvordan elevene med spesialundervisning skal inkluderes i klasserommet. Hun relaterte det historisk tilbake til tiden hvor elevene i mye større grad ble holdt utenfor klasserommet, men at det nå fokuseres på at alle skal være i et fellesskap sammen i klasserommet og høre til i en gruppe. Ifølge lærer 1 oppleves det som en fordel for elever. Videre mente tre av lærerne at det også er viktig å se og møte alle elever for

utvikling av inkluderende læringsmiljø. Lærer 3 poengterte utfordringen med at man ofte legger merke til de elevene som gjør mye ut av seg, og at det er noen elever som fort kan «forsvinne», men at hun hadde fokus på å passe på å også se de stille, forsiktige elevene. Med å møte alle mente både lærer 1 og lærer 2 at det er like viktig å se de som også er faglig sterke som trenger litt ekstra påfyll for å komme seg videre, så vel som de elevene som sliter eller har andre utfordringer. De sterke elevene må også følges opp på en god måte, og bli utfordret slik at de ikke kjeder seg. «Jeg tenker at inkludering er veldig individuelt egentlig» (Lærer 2). Tre av lærerne trakk frem i sitt syn på inkludering at inkludering er individuelt og kan oppleves forskjellig av elevene. Lærer 2 nevnte at inkludering kan være forskjellig fra elev til elev og at det handler om hva eleven har behov for til enhver tid, fordi behovet kan variere og endre seg fra én tid til en annen. Lærer 3 la vekt på betydningen av elevenes individuelle opplevelse, at det er viktig at dem selv føler seg inkludert, og føler tilhørighet i klassen. Lærer 1 uttrykte også at inkludering kan være forskjellig fra en person til en annen, og i tillegg være forskjellig fra skole til skole.

4.2.2 Utvikling av inkluderende læringsmiljø

I spørsmålet om hva lærerne mener er viktig for å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø, så nevnte enkelte at de synes det er vanskelig, men at det samtidig er noe som jobbes med hele tiden, og som en alltid har med seg som lærer. Sentrale faktorer som kom frem var samarbeid, mestring, relasjonsbygging og trygghet. I tillegg nevnte Lærer 4 at hun mener det er viktig å snakke om inkludering og inkluderende arbeid, og å ha et godt samarbeid kolleger imellom med mål om å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

Lærer 1, som jobber med de minste barna i skolen, trakk frem overgangen og samarbeidet mellom barnehage og skole som et sentralt punkt i inkluderingsarbeidet, hvor betydningen av mestring for å føle seg inkludert ble ansett som en stor betydning. Lærer 1 mente at særlig for de minste barna var det viktig å samarbeide med barnehagen for å skaffe informasjon om elevene: Hva de har gjort i barnehagen, hva de har vært opptatt av i barnehagen, og hvilke leker, sanger eller bøker de har brukt, slik at noe av det kan adapteres i skolen for at elevene skal kjenne seg igjen i noe. Ved å møte noe kjent, kan de også føle at de mestrer, fortalte hun. Gjenkjennbarhet kom derfor fram som en viktig faktor for inkludering. Det ble også poengtert viktigheten av lek i opplæringen, særlig knyttet til begynneropplæringen, hvor lærer 1 uttrykte glede over at hun opplever at leken igjen har fått en større plass i skolen. Hun hadde tro på at elevene i større grad kan føle seg inkludert og kjenne på mestring i lek, fordi det er noe de kan,

og er gode på. Lærer 4 uttrykte også at hun prøver å legge til rette for lek i opplæringen, med tro på deltakelse fra flere elever dersom undervisningen kan bære preg av lek eller aktivitet.

Relasjoner og relasjonsbygging kom frem som et viktig punkt i å utvikle et inkluderende læringsmiljø. «Jeg tenker relasjonsbygging er en av de viktigste tingene» (Lærer 2). Videre mente lærer 2 at det er viktig at de voksne på skolen lærer barna å ha en relasjon til hverandre. Med dette mente hun blant annet at man må skape en forståelse blant elevene at vi er forskjellige, og uansett behandle hverandre på en god måte, vise respekt og gi plass til andre. Lærer 3 uttrykte også at dette er viktig. «Hele tiden være på at vi er forskjellige og har forskjellige utgangspunkt og jobber ulikt tempo» (Lærer 3). Lærer 3 la også vekt på at relasjoner til læreren er viktig for at elevene skal føle seg inkludert og kjenne tilhørighet til klassen, og kom med eksempler som å være til stede, øyekontakt, og ha et smil om munnen. Lærer 1 og lærer 4 nevnte i tillegg at trygghet og trygge rammer er viktig i utvikling av inkluderende læringsmiljø. Angående trygghet, nevner lærer 4 at det er viktig å være en tydelig voksen som alltid har en plan for hva man skal gjøre.

4.3 Realisering av inkluderingsprinsippet

Det følgende avsnittet tar for seg hva som kom frem i intervjuene om hvordan respondentene mener de arbeider for å realisere inkluderingsprinsippet i skolehverdagen. Respondentene ble spurt om hvordan de vil beskrive at de legger til rette for inkludering, både faglig, sosialt og kulturelt sett.

4.3.1 Faglig inkludering

«Å klare å inkludere alle på en god måte synes jeg er kjempevanskelig enda» (Lærer 4). Enkelte av lærerne uttrykker at inkludering av alle er utfordrende, men alle har ulike tanker om hva som er viktig innenfor den faglige inkluderingen, og forteller om ulike faktorer og metoder de selv anvender i sin praksis. Sentrale faktorer som blir trukket frem omhandler i størst grad mestring og tilpasning.

Mestring

«Mestring er det som er viktigst i forhold til inkludering» (Lærer 1). Lærer 1 trakk frem mestring som et viktig punkt knyttet til inkludering, hvor elevene skal føle at de mestrer i et fellesskap med andre. I tillegg til at følelsen av mestring kan gjøre at elevene føler seg mer

inkludert og at de passer inn i skolen og i gruppen. Lærer 1 uttrykte at noe av det viktigste hun mente man kunne gjøre som lærer for å fremme inkludering, er å få elevene til å føle på mestring, og la til at ting ikke kan være for vanskelig. Lærer 1 refererer til Inger Bergkastet og hennes ide om «inngangsbilletter» som hun har tatt inspirasjon av.

(Inger Bergkastet er prosjektleder for barnehage- og skoleutvikling ved SELL-LUP med lang erfaring fra arbeid i skolen, er opptatt av tilhørighetsbegrepet i skolen, og er medforfatter i flere bøker om inkludering, skolemiljø og lærerrollen (Høgskolen i Innlandet, u.å.)).

Det handler ifølge Lærer 1 om å sjekke ut forkunnskaper slik at elevene kan koble seg på med det de kan om et tema fra før, og knytter det til mestring ved at elevene opplever at de har noe å bidra med helt fra start. Det med å starte en time med noe som gjør at alle er koblet på mente hun var viktig med tanke på faglig inkludering. «Hvis du begynner en mattetime med å spørre et spørsmål som krever ett svar, så er det sikkert 35 % som ikke vet svaret og føler allerede at de har mislykket litt» (Lærer 1).

Hvis du tar med deg en løvetann inn, også holder du den opp og spør: Hva heter denne blomsten her? Da kan du jo være sikker på at mange ikke vet hva den heter, og da har du allerede mistet mange. I stedet kan man spørre: Hva ser dere her? Jo. Vi ser en gul blomst. Da kan alle bidra med noe (Lærer 1).

Lærer 1 brukte dette eksempelet for i å illustrere hvordan hun mener inngangsbillettene kan være til hjelp for å inkludere flere i undervisningen.

Tilpasninger

«Det verste for elevene tenker jeg at de sitter med følelsen av at de ikke får til og at de ikke passer inn fordi jeg skjønner ingenting» (Lærer 1). Lærer 3 understreker at elevene har ulike forutsetninger, og at de ligger på ulikt faglig nivå, så å imøtekomme elevene sine på deres nivå mener hun er noe av det viktigste for å imøtekomme faglig inkludering. Som konkret eksempel forteller hun at hun arbeider med «arbeidsplan» i engelsk, der utgangspunktet er likt for alle elevene, men med ulike oppgaver de skal løse tilknyttet det samme utgangspunktet. Det er bare på detaljnivå at man kan se forskjellen. Lærer 3 tror på den måten at elevene kan oppleve fellesskap med en følelse av at de driver med det samme som alle andre, og at det er denne tankegangen hun forsøker å ha med seg i å tilpasse undervisningen. Lærer 3 synes det i mange tilfeller er ugunstig å ta ut elever fra klassen og ønsker i størst grad å holde på fellesskapet

innenfor klasserommet. Hun forteller at hun derfor ønsker å ha i bakhodet å tilpasse best mulig for at alle elevene skal være i klasserommet i mest mulig grad så langt det lar seg gjøre. Lærer 4 forteller at hun prøver å tilpasse lekser og oppgaver på en måte som ikke viser så tydelig forskjell blant elevene. Hun opplever at mange elever føler seg utenfor dersom de blir tatt ut av timen, eller ved å ha en annen lekse enn andre. Derfor mener hun at denne formen for tilpasning er viktig for at elevene skal føle seg inkludert. I tillegg fortalte lærer 2 at hun opplever at det er varierende blant elevene hvor komfortable de er med å jobbe med egne oppgaver sammen de andre i klasserommet. Noen synes det er helt greit, andre opplever det som vanskelig og ønsker ikke at andre skal se at hen har andre oppgaver enn flertallet. Flere av lærerne uttrykker at de tar i bruk digitale hjelpemidler for å tilpasse opplæringen. To av lærerne forteller at elevene har læringsbrett (iPad) som de bruker aktivt. Lærer 2 liker å gi digitale lekser på iPad, hvor hun blant annet kan gå inn på et matteprogram og gi individuelle lekser eller oppgaver som skal gjøres i timen, der hun legger inn hva elevene skal jobbe med. Lærer 4 fremhever at hun synes det er lettere å tilpasse i norsk etter de har tatt i bruk iPad. Elever kan blant annet lese inn på iPaden i stedet for å skrive dersom de sliter skriftlig, og på den måten kan man legge til rette for at alle får svart eller gjennomført en oppgave. Lærer 4 forteller at hun synes det er veldig nyttig og hjelpsomt med de digitale hjelpemidlene de har, som blant annet forskjellige apper og skrivehjelp.

Lærer 1 forteller at skolen har satt i gang et prosjekt med et større fokus på tidlig innsats, noe som de føler, ifølge lærer 1, at de ikke har vært så gode på tidligere. De kartlegger og ser hvem som sliter, og har laget et opplegg for hvordan de jobber med det, hvor spesialpedagogisk koordinator, inspektør og Lærer 1 som teamleder har møte med hvert trinn. Der går de igjennom elever de er bekymret for, tenker ut ulike tiltak, og snakker om hvilke tiltak som kan gjøre det bedre for elevene. Dersom de kommer til et punkt hvor en elev må henvises til PPT så er det allerede prøvd ut mange tiltak på forhånd som er dokumentert, noe som kan gjøre henvisningsprosessen kortere. Lærer 1 trekker frem dette som en stor fordel med prosjektet tilknyttet tidlig innsats. I tillegg får lærerne og ledelsen god oversikt over hvilke elever som sliter og kan jobbe sammen for å hjelpe elevene.

To av lærerne bruker avtaler aktivt i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Lærer 2 fortalte at hun gjør avtaler individuelt med enkelte elever i samråd med foreldrene med tanke på mengde, ut ifra hvilket nivå de er på, og for hva som fungerer best for dem. Lærer 4 fortalte at hun lager avtaler med foreldre knyttet til tilpasset opplæring, og velger å bruke foreldrene mye. Hun

poengterer at dialog med de foresatte er viktig for henne, for også å inkludere dem. Som nevnt tidligere, anser også Lærer 1 foreldresamarbeidet som en viktig del av inkluderingsarbeidet.

Åpne oppgaver/spørsmål

Lærer 1 fortalte at de hadde brukt ulike filmer fra Utdanningsdirektoratet som omhandlet tilpasset opplæring og inkludering tilknyttet den nye læreplanen, og jobbet særlig med tanken om åpne spørsmål for å jobbe for å være en skole som ikke alltid trenger å få ett svar. «Det er ikke alltid svaret vi er interessert i, men heller veien du går mot å bli et menneske som skal fungere» (Lærer 1). Lærer 1 mente derfor at man burde prøve å lage mer åpne oppgaver for å nå flere. «Jeg synes det er fint når man kan ha de samme oppgavene til alle, men at de er ganske åpne slik at det sier seg selv at du kan gjøre lite, men også store mengder» (Lærer 3). «Man kan ha mye av de samme oppgavene, men ha ulike forventninger til hva elevene kan klare på en måte» (Lærer 4). Ut fra disse sitatene, ser det ut til at Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 har tilsvarende tanker om fordelene med åpne oppgaver og spørsmål. Lærer 3 forteller at hun, på tross av kort erfaringsbakgrunn som lærer, hadde gode opplevelser i praksis i arbeidet mot å jobbe seg inn i den nye læreplanen, hvor de jobbet mye med åpne oppgaver, samt temabasert og tverrfaglig læring. Spesielt erfarte hun mye åpne og undrende oppgaver i matematikk, og så betydningen av å stille spørsmål hvor det ikke bare er ett riktig svar knyttet til elevenes mestring, og i tillegg ha fokus på at det ikke er farlig å svare feil. «At du kanskje verdsetter undringen til elevene vel så mye som svarene» (Lærer 3). Denne måten å jobbe på tror lærer 3 kan bidra til å skape et godt læringsmiljø og inkludere flere. Hun legger også til at hun tror det er viktig å få inn dette så tidlig som mulig slik at elevene blir vant med å jobbe på den måten, og til å ha den tankegangen. Lærer 1 så verdien av å bruke læringspartnere, bruke det fra starten av, og øve seg på å sitte å samarbeide to og to og hjelpe hverandre. Lærer 2 mener også at det er viktig å bruke læringspartnere slik at elevene kan hjelpe og støtte hverandre, og hevder at det kan hjelpe flere med å delta felles i klassen dersom de først har en å diskutere med på forhånd. Lærer 4 poengterer at de bytter ofte læringspartnere, for at elevene skal lære å kunne samarbeide med alle.

4.3.2 Sosial inkludering

Sentrale temaer som kom frem i datamaterialet knyttet til sosial inkludering var relasjonsbygging, tilstedeværelse, konfliktforebygging og konflikthåndtering, samtaler med elevene, og erfaringer knyttet til koronatiden.

Konfliktforebygging og konflikthåndtering

I likhet med lærer 1, trekker lærer 2 frem Inger Bergkastet når hun snakker om sosial inkludering. Lærer 2 argumenterer med at Bergkastet gir mange gode, konkrete ting som er gjennomførbare, og som hun opplever at fungerer godt for klassen. Lærer 2 forteller at hun, sammen med sin klasse, har laget klasseverdier med inspirasjon fra Bergkastet, hvor elevene har fortalt hva de mener er viktig for å ha det bra på skolen, og disse verdiene har endt opp i skriftlig form på en plakate som henger i klasserommet. Denne plakaten brukes som utgangspunkt til å vurdere handlingene sine, spesielt dersom noe konfliktfyllt har skjedd, for at elevene skal bli mer bevisste på hvilke valg de tar. Tre av lærerne uttrykte viktigheten av tilstedeværelse når det kommer til sosial inkludering, særlig når det kommer til friminuttene og de sosiale prosessene mellom elevene. Å være til stede mente lærer 1 er viktig for å kunne hjelpe elevene, og for å være i forkant i situasjoner. Lærer 2 trekker også frem viktigheten av å være i forkant knyttet til konfliktforebygging, å ta tak i oppståtte konflikter, og hjelpe med konfliktløsning. For å kunne forebygge eller håndtere konflikter, og kunne oppdage elever som sliter eller har utfordringer, så mener lærer 2 at det er viktig at de voksne er der de skal være. Det gjelder både i garderoben og ute i friminuttet når inspeksjonen begynner, og på den måten være i forkant hele veien.

Samtaler og modellering

Alle lærerne i studien sa at de bruker samtaler mye i arbeidet for sosial inkludering. «Jeg har veldig troa på å snakke med ungene, at man bruker det mye» (Lærer 4). Lærer 4 uttrykte at hun bruker samtaler mye, det å snakke med elevene rundt ulike ting. Lærer 1 uttrykte at det viktig å samtale om ulike temaer og reflektere over spørsmål om hvorfor og hvordan, samt høre hva elevene tenker. Lærer 2 fortalte at hun synes det er viktig å lage gode samtaler med elevene og ha gode modelleringsamtaler, samt å lære elevene strategier på hvordan man skal løse ting. Fordi det i løpet av en skoledag er hele tiden småting som skjer, enten intriger eller konflikter som må løses, så mener lærer 3 at det er viktig å ofte snakke løst og ledig om at ting noen ganger kan være vanskelig. Videre er det viktig snakke om at man må ta hensyn til hverandre, at alle er betydningsfulle, og viktigheten av at alle skal føle seg trygge og trives sammen i klassen. Det forteller lærer 3 at hun bruker mye tid på å snakke om. «Det eneste kriteriet for å gå i denne klassen her er at du er født i 2009 og at du har adresse ***» (Lærer 3). Det er mange forskjellige personligheter i klassen, og sånn vil det være alle steder man kommer resten livet. Lærer 3 mener derfor det er viktig å formidle til elevene at det ikke er

alle mennesker vi kommer til å like, men at vi allikevel skal være greie med hverandre, og vise respekt.

Vi skal lære ungene å bli inkluderende, vi skal lære dem å være greie med hverandre, vi skal lære dem å være generøse, det er så mye vi skal lære dem. Men for at vi skal lære ungene å være inkluderende, så må vi voksne også være inkluderende. Ungene er jo detektiver, de er superflinke til å lese både kroppsspråk og alt på oss voksne, så å være bevisst på det tror jeg er viktig (Lærer 3).

To av lærerne fra samme skole fortalte at skolen deres nettopp hadde hatt venneuke med en lærerressurs fra Røde Kors med temaer om sosial kompetanse hvor de hadde tatt utgangspunkt i ulike bilder for å snakke om forskjellige temaer. De hadde særlig fokusert på konflikt som tema med mål om å reflektere over hva som kan være lurt å gjøre i konflikter, og hva man kan gjøre neste gang noe liknende skjer. Lærer 3 trekker frem fordelene med at skolen hennes er en PALS-skole, og derfor har mye fokus på omsorg og respekt, i tillegg til klare mål på hvordan de skal jobbe med dette. PALS står for «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» (Talgø, 2020)

PALS er en skoleomfattende innsatsmodell. Den består av systematiske og effektive forebyggingstiltak som retter positiv oppmerksomhet mot alle skolens elever. Alle ansatte legger vekt på positiv involvering og oppmuntring, og de gir forutsigbare reaksjoner på negativ atferd. Tiltakene bidrar til å redusere antall elever med atferdsproblemer og fremmer god sosial og skolefaglig læring (Talgø, 2020).

Lærer 3 fortalte at de også nettopp har hatt vennskapsuke med fokus på inkludering med sosiale mål om hvordan man skal være mot hverandre. Lærer 2 fortalte at hun og de andre lærerne på trinnet hadde jobbet med LINK – Livsmestring i Norske Klasserom, et undervisningsopplegg utarbeidet av RVTS (Regionale ressursentre om vold, traumatisk stress, og selvmordsforebygging). Trinnet hadde tatt for seg temaer som grensesetting, og å snakke om følelser blant annet. Lærer 2 opplevde at det var godt likt blant elevene og hadde derfor utført det flere ganger.

Relasjonsbygging

Lærer 2 fortalte om et konkret tiltak de gjør på deres team for å jobbe med relasjonsbygging, som hun mener er viktig for den sosiale inkluderingen. Relasjonskartlegging er noe de utfører to ganger i året. De bruker fargekoder på hva slags relasjon de selv føler de har til hver enkelt elev. Grønn ved god relasjon, rødt ved dårlig relasjon, gult ved helt grei relasjon, og hvit om man ikke har en form for relasjon med eleven. Dette utfører hver lærer individuelt, og deretter snakker de sammen og diskuterer resultatene. Målet med denne kartleggingen er å bevisstgjøre seg på sine egne relasjoner til elevene og deretter sette i gang tiltak for å forbedre relasjonene i samarbeid med kollegene på teamet. Med fokus på sosial inkludering, forteller lærer 2 at de bruker mye tid på trinnmøtene sine med å gå igjennom enkeltelever og snakke om tiltak de kan gjøre, samt å oppdatere hverandre dersom noe har skjedd med, eller mellom elever i løpet av en dag. Hun forklarer at det på den måten blir enklere for alle lærerne på trinnet å følge opp elevene, samtidig som de er enige om hvordan de møter elevene, sånn at elevene blir møtt på samme konsekvente måte av alle lærerne. Det knytter hun igjen til følelse av trygghet hos elevene.

Korona og uteområde

Et interessant og tidsaktuelt tema som kom fram blant alle respondentene under temaet sosial inkludering, omhandlet uteområder i friminuttet knyttet til koronatiden. Alle lærerne kunne fortelle at hvert klassetrinn var inndelt i sitt eget uteområde i friminuttene hver dag slik at de ikke skulle blandes med andre trinn, og det viste seg at lærerne opplevde flere fordeler med dette. Lærer 1 kunne fortelle at de voksne måtte være mere på, og var med i hvert eneste friminutt. Fra hennes synspunkt, gjorde dette mye for det sosiale med hennes elever i begynneropplæringen. Lærer 1 opplevde at elevene lærte å kjenne hverandre raskere, og fikk en større nærhet til hverandre. Den erfaringen har lærerne tatt med seg videre og vurderer å fortsette med i de første ukene for skolestarterne, fordi det opplevdes bra på mange måter. Lærer 1 opplevde at hun kunne bidra, hjelpe til, og observere hva som skjedde i mye større grad enn når elevene var spredd på hele skoleområdet. På den måten syntes hun at hun på en bedre måte klarte å inkludere de som fort faller litt utenfor. De hadde nå i nyere tid gått tilbake til å spre elevene over hele skolen igjen, og hun fortalte at hun nå ikke hadde sjans til å se alle sine elever i friminuttene, eller plukke opp ting på samme måte som i perioden med individuelle, oppdelte uteområder. Lærer 4 var også positiv til de individuelle uteområdene som kom av koronareglene, og mener det førte til at lærerne kunne være tettere på, se hva

elevene gjør, følge med, og følge opp på det som skjer ute. På den måten føler hun at hun har mer kontroll over det sosiale. Samtidig uttrykker hun at opplevelsen av det kan være forskjellig for en stor skole kontra en liten, særlig for elevene. «Skolen til mine unger er så liten, så der er det verre, men her er det så mange på hvert trinn, så for vår del føler jeg det er bedre sånn» (Lærer 4). Samtidig opplever hun at elevene selv ønsker å ha fritt område og vil omgås på tvers av trinnene når muligheten åpner seg igjen. Lærer 3 trekker frem et negativt aspekt hun opplever med de faste uteområdene som er at elevene ikke har kjennskap til alle lærerne på skolen. Hun mener at det er lettere å ha kjennskap til elevene, og for elevene å ha kjennskap til lærerne i et samfunn uten koronarestriksjoner, hvor man kan omgås på tvers av trinn. Lærer 3 forteller at for å skape mer kjennskap mellom lærere og elever på tvers av trinn, så har rektor på skolen planlagt en dag hvor alle lærerne skal flytte seg rundt til andre klasser og kjøre et valgfritt undervisningsopplegg med mål om å bli mer kjent med de ulike klassene, og for at elevene skal få mer kjennskap til flere lærere på skolen.

4.3.3 Kulturell inkludering

Respondentene hadde mye å si knyttet til faglig og sosial inkludering, men kulturell inkludering var vanskeligere å konkretisere for de fleste. Allikevel nevnte alle lærerne at de mente det var viktig å bruke elevene, både deres interesser og ressurser, samt å knytte undervisningen til noe som kan oppleves relevant og meningsfullt.

«Vi voksne er nysgjerrige på hva elevene gjør når de ikke er på skolen, hva er de interessert i og hva foregår i livene deres» (Lærer 2). Lærer 2 nevnte at hun legger opp til aktiviteter som kan gi informasjon om elevenes interesser og hva de er opptatt av, som for eksempel logger. «Jeg føler jeg er oppriktig interessert i hva barna driver med utenom, sånn på fritida» (Lærer 4). Lærer 4 sier hun føler at hun kjenner elevene sine godt, og føler hun kan knytte inn mye av det i undervisningen, bruke elevene til det de er gode på for å heve dem og la de skinne på «sitt felt». Hun mener det er viktig for at elevene skal føle seg sett. Lærer 3 forteller at hun synes det kan være vanskelig å motivere elevene sine. «Jeg ser en helt annen elevgruppe når jeg har norsk, kontra kroppsøving. Gym er alle motivert for å ha, men norsk er ikke like artig» (Lærer 3). Hun forteller at hun hele tiden prøver å finne ting som er interessant, og prøver og knytte det opp mot temaer som er relevant for elevene. Hun trekker frem at dette har blitt enklere med den nye lærerplanen hvor man ikke trenger å følge en lærebok fra perm til perm, men trekke inn andre temaer inn i læringen som kan være mer spennende og oppleves som

mer relevant. Lærer 4 fremhever også verdien av å bruke elevenes interesser for det det er verdt og relatere det til elementer i undervisningen.

4.4 Situasjonen og forankringen rundt inkluderingsprinsippet på skolen

Dette avsnittet tar for seg sentrale temaer som dukket opp under intervjuene knyttet til hvordan respondentene opplever at inkluderingsprinsippet er forankret på deres skole, og deres opplevelse av hvordan situasjonen er i skolen for arbeidet mot realisering av inkluderingsprinsippet. Respondentene ble blant annet spurt om hvor stort fokus de opplever skolen har på inkludering, hvordan de vurderer handlingsrommet, rammene og ressursene de har mot inkluderingsarbeidet, og hva de mener de har mer behov for.

4.4.1 Fokus på inkludering

Tre av lærerne mente at skolen deres har et stort fokus på inkludering. «Vi jobber for å være en «vi»-skole» (Lærer 1). Lærer 1 hevder at skolen er opptatt av at alle elever er «våre» elever, og at de voksne på skolen skal bry seg om alle elevene, og at elevene hører til blant alle de ansatte på skolen. Lærer 3 sier hun føler at skolen hennes har et klart fokus på inkludering og trekker igjen inn skolen som en PALS-skole, hvor skolen har en klar plan over hvordan de jobber med det, med systematisk planlegging på hvordan man skal håndtere situasjoner. Samtidig uttrykte Lærer 1, at selv om inkludering er noe som blir jobbet med hele tiden på ulike måter i skolen, så tror hun det kunne vært mer bevissthet på inkluderingsprinsippet, og på intensjonene om inkludering knyttet til hva som faktisk står i ulike dokumenter. «Jeg tror man må være litt interessert i å finne informasjon» (Lærer 1). Lærer 1 tenkte også at skoleledere kanskje burde bevisstgjøre de ansatte om dette enda mer, spesielt når det kommer til intensjoner som er uttrykt i sentrale dokumenter, og at alle har et ansvar for å holde seg oppdatert. Lærer 4 sammenlignet fokuset på inkludering med andre skoler hun hadde jobbet på, og hadde opplevd at fokuset har vært større andre steder enn hennes nåværende arbeidsplass. Hun uttrykker at de er opptatt av inkludering på skolen, men ikke at de er like mye «på» som hun har opplevd andre steder tidligere. Hun kunne ønske seg å blande klassetrinnene mer i løpet av skoleåret med troen på at noen sånne småting kan gjøre noe med hele fellesskapet. Oppsummert forteller lærer 4 at når det gjelder skolen som helhet, så synes hun fokuset på inkludering kunne vært bedre. «Jeg opplever at ledelsen liksom er på det, men ikke at vi gjør så mye med det, ikke så mye i praksis som jeg skulle ønske» (Lærer 4). For

spørsmålet om hvor stort fokus teamet har på inkludering, synes lærer 4 at de har et stort fokus på det, og at alle hennes kolleger på trinnet er veldig gode på å ha en inkluderende tankegang, i tillegg til at hun føler at hun lærer mye av kollegene sine. Lærer 2 sier at de bruker mye tid på å snakke om enkeltelever og at de er flinke på å oppdatere hverandre om elevene slik at alle er informert om hva som skjer.

God ledelse

«Ledelsen har alt å si (...) Rektor er flink til å inkludere alle» (Lærer 3). Lærer 1 og Lærer 3 fremhever at ledelsen, og særlig rektor er veldig inkluderende på deres skole i form av å være til stede rundt på skolen og i klasserommene på en naturlig måte. «Rektor er flink til å være rundt oss lærerne og elevene (...) Alle elevene kjenner rektor, alle har et forhold til han. Det tror jeg er viktig» (Lærer 1). Lærer 1 uttrykker at de har en god ledelse på skolen som har tillitt til de ansattes vurderinger. Lærer 3 fremhever at rektoren og inspektøren ved skolen hennes er åpne og tillitsfulle overfor ansatte, at de er flinke på å inkludere alle, og at dette smitter over på henne som lærer slik at hun igjen blir god på å inkludere elevene. «Det er en god kultur som jeg er godt fornøyd med» (Lærer 3). Lærer 2 forteller at de har en rektor og inspektør som er veldig opptatt av inkludering, at man skal møte barnet der det er, og at det ofte kommer opp som et tema, enten om det er planleggingsdager eller andre møter. «Vi har brukt mye tid på skolen her gjennom årene å snakke om det å ha en felles grunnverdi» (Lærer 2). Lærer 2 uttrykker at skolen har fokus på hvordan man møter elevene og at elevene opplever å bli møtt likt av de voksne, i tillegg til at de skal oppleve å bli sett og hørt. Lærerne skal ta hånd om alle elevene på skolen, ikke bare sine «egne» i sin klasse. Lærer 3 nevner også at skolen hennes har fokus på at lærerne skal handle likt ut fra alle situasjoner og at elevene får høre det samme fra alle voksne slik at det blir mer forutsigbart og tryggere for elevene.

Lærer 1 forteller at de bruker en analysemodell i arbeidet sitt med tidlig innsats i skolen med større fokus på rammene rundt. De ser på hvilke faktorer som spiller inn og vurderer hva som kan endres. Dette hadde de begynt med etter deltakelse i et prosjekt med Thomas Nordahl med bakgrunn i at det var mye spesialundervisning på skolen, og målet var å få ned denne graden av spesialundervisning. Prosjektet gikk ut på å lære om, bli kjent med, og ta i bruk analysemodellen de nå opererer med. Lærer 1 sa at de hadde jobbet med prosjektet med Nordahl i rundt to år, og mente de hadde lært veldig mye av det med tanke på inkludering.

4.4.2 Handlingsrom, rammer og ressurser

Lite ressurser og ressursbruk

For å gjøre det enklere å realisere inkluderingsprinsippet, mener lærer 1 at handlingsrommet fra ledelsen har mye å si. At man kan ha dialoger på hva man har behov for, spesielt med tanke på ressurser, og at alle ansatte er raus med hverandre med tanke på hvor de største behovene ligger. «Sånn generelt er det jo en kamp om ressurser» (Lærer 1). Når lærerne ble spurt om hvordan de vurderer sitt handlingsrom, rammer og ressurser på skolen, så er alle lærerne klare på at det i utgangspunktet er for lite ressurser. Lærer 2 uttrykker at for å skulle være en enhetsskole som det er bestemt at man skal være, så føler hun på at man skulle hatt mange flere ressurser, mye fordi hun opplever at man ikke alltid får gjennomført det man skal, eller gitt elevene det de har behov for. «Man kan alltid ønske seg flere ressurser» (Lærer 2). Lærer 2 forteller at man etterstreber det og forsøker å følge opp elevene så godt man kan, men med mye sykdom, omrokeringer og mangel på voksne, så blir det ofte vanskelig.

«God bruk av de ressursene man har mener jeg er viktig» (Lærer 1). Lærer 1 og lærer 3 fra samme skole uttrykker at skolen er flinke til å strukturere ressursene. De forteller at fokuset på deres skole blant ledelsen og lærerne handler om god bruk av de ressursene man har. Begge nevner også at de på skolen generelt er flinke til å vurdere ressursbruken underveis, se om det trengs å flytte på ressursene, vurdere hvor det er størst behov, og bruke ressursene imellom. Lærer 2 poengterer også denne fleksibiliteten, at man må prøve å finne fleksible løsninger så langt det lar seg gjøre. «Alltid kunne man trenge flere ressurser, men man må bruke de ressursene man har godt nok, det er det viktigste» (Lærer 1). Til tross for utfordringen med få ressurser, så uttrykker også lærer 3 at ledelsen er gode på å ha fokus på hvor skoen trykker til enhver tid, og hvor det er størst behov for å sette inn ressursene. I tillegg forteller hun at ledelsen har tillitt til lærerne til å fordele ressursene selv, uten å hele tiden måtte gå gjennom ledelsen. «Jeg synes de er flinke til å ha fokus på å ha flest folk der det trengs» (lærer 3).

«Det kuttes og det kuttes, og det er nedskjæringer i kommunen» (lærer 3). «Det er aldri nok folk på en måte» (Lærer 4). Lærer 4 forteller at det er temaet om ressurser som ofte gjør det vanskelig å realisere intensjonene i praksis. «Det er noe med denne tida, mye unger og lite folk, det er vanskelig» (Lærer 4). Lærer 4 legger til at de i utgangspunktet har mye ressurser på trinnet sitt, og har fått ekstra på grunn av at trinnet har ligget langt etter faglig sett, men at det absolutt ikke er for mange. «Jeg føler at jeg ikke alltid strekker til» (Lærer 4). I spørsmål

om hva hun mener kan gjøre det lettere å realisere inkluderingsprinsippet i praksis, svarer lærer 4: folk, ressurser og tid. Hun sier det er vanskelig, at det er mye hun føler hun ikke rekker, og får dårlig samvittighet over å ikke ha nok tid til å snakke med barna. «Tida spiller en stor rolle (...) Alt det vi skal gjøre, og alt vi skal rekke» (Lærer 1). Lærer 1 uttrykker at det er vanskelig å rekke alt man skal fordi man har så mange baller i luften samtidig. Lærer 4 forteller at hun gjerne skulle hatt mer tid til å hjelpe de elevene som trenger litt ekstra, og ha mer tid til enkeltelever, men legger til at det som regel ikke er tid til det. «Det er sånne ting som er vanskelig i forhold til denne samvittigheta da. Dårlig samvittighet hele tiden liksom» (Lærer 4). Lærer 4 uttrykker at de i utgangspunktet har bra med folk på trinnet, men at det er veldig sårbart når det blir sykdom og fravær blant ansatte. I kompensasjon for dette sier hun at det settes inn bra med vikarer, men uttrykker at det allikevel ikke strekker helt til. «Ofte er det folk som «bare er her», som ikke er fagfolk. Det hjelper så lite» (Lærer 4). Hun hadde ønsket seg flere utdannede og faglærte ressurser som kom inn. «Sånn generelt er det aldri nok folk liksom. Og med alle disse kuttene så er det jo helt håpløst» (Lærer 4). Samtidig fremhever også Lærer 4 at man må prioritere så langt det går.

Delingskultur og samarbeid

Både lærer 1 og lærer 4 snakket om delingskulturen på skolen med to ulike erfaringer. Lærer 1 fortalte at delingskulturen på sin skole var veldig god. Blant annet hadde de nylig laget flere kasser med læringsmateriell som ulike lærere har laget. I stedet for at flere lærere bruker tid på å lage mye av det samme, så har de laget felles kasser som alle kan ta i bruk og dele med hverandre av det de har laget, for eksempel om språklig bevissthet eller tallforståelse. Lærer 1 sa også at fordelene med disse kassene er at assistenter også kan ta de i bruk for å hjelpe enkeltelever. Lærer 4 har et annen syn på delingskulturen på sin skole, og synes at delingskulturen i læreryrket er dårlig. «Egentlig så vil alle dele, også gjør man det bare ikke liksom» (Lærer 4). Hun legger til at det ikke er fordi at man ikke vil dele som er problemet, men at tiden ikke strekker til. Selv kunne hun blant annet ønske seg mer deling av metoder, og bruke tid på det sammen.

I spørsmål om hva respondentene mener kan gjøre det enklere å realisere inkluderingsprinsippet i praksis, fremhever lærer 1 at hun tenker at å få lik forståelse av inkludering i personalgruppa kan gjøre det enklere å jobbe med, og at man derfor bør jobbe med det som et tema som gjør at alle får en lik forståelse av det. I tillegg er alle respondentene enige om at samarbeid både som team og i skolen som helhet er viktig for å møte

inkluderingsprinsippet. Lærer 2 opplever også at et godt kollega-samarbeid hvor man kan være åpne med hverandre og være samkjørte er betydningsfullt. Lærer 1 uttrykker viktigheten av å se helheten i skolepraksisen ved at man sammen ser behovene for hver enkelt klasse og hvor skoen trykker, ikke bare se seg selv og sin klasse. Hun poengterer at det er særlig viktig med tanke tidlig innsats, se fremover og få på plass ting tidlig. Lærer 4 trakk også frem betydningen av å ha et godt samarbeid kolleger imellom.

Veiledning/kursing

Alle lærerne uttrykte at de mener at kursing og faglig oppdatering er viktig i spørsmålet om hva som kan gjøre det enklere som lærer å realisere målet om inkludering i praksis. Lærer 1 trekker frem at kursing og opplæring kan gjøre at man får andre perspektiver, og hevder at særlig lærere som hun selv, som har jobbet lenge i yrket, trenger kursing og input for å kunne se ting fra andre ståsted. Lærer 1 kunne tenke seg å ha noen planleggingsdager hvor det kommer noen eksterne på skolen som kan holde foredrag, fordi hun selv synes at sine egne tanker endres litt når man får *input* fra andre. «Jeg vil ikke bli en sånn lærer som gjør det samme fordi sånn har det alltid vært» (Lærer 1). Som oppfølgingsspørsmål ble hun spurt om i hvor stor grad hun opplever at hun får tilgang på det, hvor svaret var at det på generell basis er for lite av det. I tillegg synes lærer 1 at det ville vært interessant å få inspirasjon gjennom å observere andre lærere, men legger ved at det ikke er noe de har sjans, eller mulighet til i skolehverdagen.

Lærer 2 forteller at hun kunne ønske seg mer veiledning, særlig på hvordan man kan hjelpe enkeltelever på en bedre måte, i tillegg til hjelp og veiledning til hvordan man kan løse problemer. «Av og til kjenner man på at man stanger hodet litt i veggen i forhold til å finne gode løsninger» (Lærer 2). Lærer 2 forteller at hun av og til kan gå litt tom for ideer og tenker derfor at det kunne vært fint å ha noen «å kaste ball med», få råd eller veiledning til å snu sin egen tankegang. «For man låser seg jo litt etter hvert» (Lærer 2). I tillegg ble det uttrykt et ønske om å observere hverandre og få tilbakemelding om noe man kunne gjort annerledes, hva som fungerer godt og ikke. «Man har jo alltid et forbedringspotensial selv» (Lærer 2). Lærer 2 sa at hun kunne ønske at man i mye større grad hadde mer tid til slikt kolleger imellom. Lærer 3 så verdien i være nyutdannet fordi hun fortsatt har et bevisst fokus på å reflektere over egen praksis, mye fordi hun var vant med det fra praksis som lærerstudent, og den tankegangen er fortsatt fersk. Hun fortalte at hun ofte spør kolleger om råd, i tillegg til å spørre både assistenter, lærere og elever som er inne i timen hennes, for å vurdere hvordan timen gikk,

angående hva som var bra, og hva som kunne vært annerledes. På spørsmål om i hvor stor grad lærerne opplever å drøfte, dele og evaluere praksis, så svarer lærer 4 at de gjør det veldig lite og nesten ikke i det hele tatt, noe som hun synes er litt leit. Hun mener man egentlig burde hatt det som et punkt daglig hvor man er mer bevisst på det, og bli satt av mer tid til det. «Jeg gjør jo det litt kjapt, men sitter ikke sånn systematisk hver dag» (Lærer 4). «Når man har jobbet i mange år så blir det fort en sånn tralt» (Lærer 4). Lærer 4 uttrykker at det ofte går litt på rutine, men at hun synes det er gøy å lære noe nytt og gjøre nye ting. I tillegg mener hun at man burde gått igjennom timene sine mer innimellom, eller satt av litt lengre tid til å reflektere enten individuelt eller sammen. «Jeg merket det når jeg hadde studenter, da begynte man å reflektere litt mer» (Lærer 4). Både lærer 2 og lærer 4 er praksisveiledere for lærerstudenter og uttrykte verdien av å være veileder knyttet til refleksjon over egen praksis. Lærer 2 fortalte at hun blir mer bevisst sin egen rolle og tenker mer over valgene man tar selv som lærer. I samtale om samsvar mellom intensjoner og praksis ble det uttrykt av lærer 4 at det blir mange store ord som ofte blir veldig mye, og at det er mye av det vi gjør som man kanskje ikke er bevisst på, samt at det også er mye som kan glippe på veien. «Jeg tror det er mange intensjoner utenfra som kanskje ikke alltid lar seg gjøre» (Lærer 4).

4.5 Oppsummering av resultater

Respondentene beskriver deres forståelse av inkluderingsbegrepet på ulike måter, men felles for dem alle er at de vektlegger betydningen av fellesskapet som alle elevene skal være en del av og ha en tilhørighet til. I tillegg uttrykker alle respondentene at inkludering er noe man holder på med kontinuerlig i skolen og er viktig i alt man gjør. Alle respondentene trekker frem ulike ting de mener er viktig for å utvikle et inkluderende læringsmiljø hvor det mest sentrale er relasjoner, trygghet, samarbeid, og blick for den enkelte. Sentrale funn knyttet til læreres tilrettelegging for faglig inkludering omhandler tilpasset opplæring, mestring, verdien av åpne oppgaver og spørsmål, og bruk av hjelpemidler. Knyttet til sosial inkludering fremhever respondentene betydningen av å være til stede for elevene, relasjonsbygging, samtaler med elevene, og konflikthåndtering, samt felles erfaringer knyttet til sosial interaksjon i friminuttene som resultat av koronatiden. Erfaringer knyttet til kulturell inkludering innebar å bruke elevenes interesser og ressurser, samt å trekke tråder mellom dette og relevans og motivasjon i opplæringen.

Oppsummert, opplever de fleste respondentene at deres skole har stort fokus på inkludering og fremhever at alle skolens elever er «våre» elever. God ledelse trekkes også frem som et sentralt punkt i spørsmål om skolens fokus på inkludering, både med tanke på generelt og systematisk arbeid knyttet til inkludering i skolen. Når det gjelder respondentenes opplevelser og erfaringer av handlingsrom og ressurser knyttet til inkluderingsarbeidet, så uttrykker alle at ressursmangel og lite tid er to faktorer som gjør det utfordrende og vanskelig, hvor mangelen på ressurser og tid går ut over deres arbeid mot å realisere inkluderingsprinsippet til det fulle. Allikevel uttrykker de fleste respondentene at ledelsen og de ansatte på skolen er flinke til å utnytte de ressursene som finnes og gjør det beste ut av det de har tilgang på. Godt samarbeid blir også trukket frem som en betydningsfull faktor i inkluderingsarbeidet, både i skolen som helhet og innad i team. I tillegg kom det frem at alle respondentene kunne ønske seg mer kursing, observasjon og veiledning for å utvikle sin kompetanse, få inspirasjon, og lære fra andre for å gjøre det lettere å realisere inkluderingsprinsippet i skolen. De mener dette er viktig, men opplever at de har liten tilgang på det. Alle respondentene mente at det er viktig å reflektere over egen praksis, og at det burde bli gjort i større grad, samt hatt mer tid til å gjøre det både individuelt og sammen med andre.

I dette kapitlet er det presentert sentrale funn fra datamaterialet som er interessant for videre drøfting og diskusjon. I kapittel fem vil de mest sentrale funnene bli diskutert og drøftet knyttet til det teoretiske rammeverket.

5. Drøfting

Kapittel fire presenterer funn fra det som kom frem i intervjuene. I dette kapitlet vil flere av disse funnene knyttes til forskningsspørsmålene, og bli diskutert og drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk fra kapittel 2. Med mål om å besvare problemstillingen, er drøftingsdelen strukturert ut fra studiens tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir inkluderingsbegrepet forstått blant lærere?
2. Hvordan opplever lærere at de jobber med inkludering i skolen?
3. Hvordan opplever lærerne om situasjonen og forankringen rundt inkluderingsprinsippet på sin skole?

Denne studien undersøker: *Hvordan opplever lærere inkluderingsprinsippet som erfart virkelighet i skolen?* Problemstillingen og forskningsspørsmålene søker etter å få innblikk i hva lærere legger i begrepet inkludering, hvordan de mener de jobber med inkludering i skolehverdagen, og hvordan lærere opplever det er å realisere inkluderingsprinsippet knyttet til ulike påvirkende faktorer i skolen. St. Meld. 6: «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020) er brukt i utforming av problemstilling og forskningsspørsmål, samt brukt som verktøy i intervjuene for at respondentene skal kunne reflektere rundt egen praksis sammenlignet med intensjonene om inkludering fra et politisk og ideologisk nivå. I drøftingsdelen vil de utvalgte sitatene fra dokumentet som er brukt i intervjuene, bli diskutert i henhold til de sentrale funnene i datamaterialet som er knyttet til disse. I tråd med Olsen (2013, s. 62-63) så vil svaret på hva inkludering er, og hva begrepet innebærer avhenge av hvem som blir spurt, og derfor vil personlige opplevelser og erfaringer fra funnene være interessant å diskutere videre for å se hvordan det samsvarer eller avviker fra andre aktører, områder og perspektiver på inkluderingsbegrepet. Dette kapitlet vil basere seg på det personlige nivået av Goodlad's (1979) analysemodell tilknyttet inkluderingsbegrepet. I kapittel 2.5.2 ble det personlige nivået beskrevet som at det handler om den enkelte lærers forståelse av både hva inkludering er, og hvordan det kan jobbes mot i praksis, samt deres individuelle opplevelse og vurdering av handlingsrommet de har for å kunne realisere inkluderingsprinsippet i praksis (Olsen, 2013, s. 64).

5.1 Hvordan blir inkluderingsbegrepet forstått blant lærere?

Dette forskningsspørsmålet bygger på Goodlad's (1979, s. 17) område for det substansielle fenomenet om *hva* inkluderingsbegrepet innebærer. I dette avsnittet vil funnene om hvordan lærere forstår og vektlegger inkluderingsbegrepet diskuteres og drøftes videre, og knyttes opp mot eksisterende teori og forskning om forståelser av inkluderingsbegrepet. Det vil på den måten tas utgangspunkt i den oppfattede inkluderingen knyttet opp mot den ideologiske inkluderingen som blir formidlet gjennom styringsdokumenter og teoretiske perspektiver. I tillegg blir det også trukket tråder mot det sosialpolitiske fenomenet, om læreres tanker om *hvorfor* inkludering er viktig.

«Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i barnehager, skoler og SFO-er har en grunnholdning om at alle barn og unge, med sine ulikheter, hører til i fellesskapet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s 12).

Ut ifra hva funnene fra datamaterialet viser, virker det som at lærerne som er intervjuet oppfyller denne forutsetningen for å kunne oppnå inkluderende fellesskap. Måten lærerne beskriver inkluderingsbegrepet gir inntrykk av at det er et begrep de er kjent med og som de har mange tanker om. Samtidig ble det ut ifra funnene, uttrykt fra lærere at inkludering er et begrep som rommer veldig mye, og derfor gjør det litt vanskelig å definere. På bakgrunn av at inkluderingsbegrepet kan forstås og tolkes på ulike måter, så virker det som at alle lærerne i studien har en forståelse av begrepet som kan knyttes til forståelsen om å «fremme en skole for alle» og «utdanning for alle» i tråd med Ainscow & Miles (2008, s. 17). Ut fra enkelte læreres utsagn om deres forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen, som at inkludering er skolens «mantra» og «grunnelementet» i skolen, tolkes det som at de har en forståelse av inkluderingsbegrepet som samspiller med læreplanens formål om at inkludering skal være et av skolens bærende prinsipper (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). I funnene fremheves samtidig betydningen av at alle elever er like mye verdt og har like stor plass i fellesskapet, noe som også er sentralt i læreplanens beskrivelse av hva inkluderende fellesskap i skolen skal omfatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Utsagnet «alle skal med» tolkes ut fra funnene som at det eksisterer en forståelse av at inkludering gjelder alle elever, at alle skal få mulighet til deltakelse, og at man må ta hensyn til behovene og forutsetningene til hver enkelt elev. Lærerne uttrykker også at det er lærerne og skolen som må tilpasse seg elevene i tråd med inkluderende prinsipper, kontra integrerende prinsipper (Olsen, 2013, s. 33), og at alle elever, både med og uten spesialpedagogiske behov, skal være mest mulig til stede i et felles

klasserom. Lærerne virker derfor å ha et tidsrelevant perspektiv på inkluderingsbegrepet sammenlignet med historiske perspektiver fra kapittel 1.2.

Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet ser ut til å samsvare med Haugs (2014, s. 19) beskrivelse av at inkludering bygger på likeverd og en skole for alle, noe som også de fleste lærerne uttrykte gjennom at alle elever er like mye verdt, at alle skal med og har like stor plass i skolen og i klasserommet. I tillegg henger det tett sammen med likeverdsprinsippet som beskrevet i kapittel 2.2.1, hvor likeverd anses som et av prinsippene som er nødvendig for å kunne realisere inkluderingsprinsippet (Hølland, 2021, s. 15). Det blir uttrykt i funnene at lærerne mener at inkludering er viktig i alt man gjør, og at det er noe man jobber med hele tiden, bevisst og ubevisst. Det kan knyttes til det teoretiske perspektivet om at inkludering er en evig prosess som man kontinuerlig jobber mot å oppfylle (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). I tillegg tolkes det som at lærerne har et bredt syn på inkluderingsbegrepet, knyttet til at begrepet innebærer mye mer enn å kun være sammen fysisk innenfor et klasserom. Samtidig ser det også ut til at inkluderingsprinsippet og realiseringen av det oppleves som vanskelig av flere, særlig knyttet til egen samvittighet, følelsen av å ikke strekke til, hvor ønske om mer kunnskap står sterkt. Funnene som er gjort viser at enkelte av lærerne vektlegger at inkludering er individuelt og kan være forskjellig fra person til person, og fra en tid til en annen, avhengig av elevenes behov. I tillegg er det også lagt frem at det er elevenes opplevelse som teller. Dette kan også underbygges av Lyng (2020, s. 107) som hevder at inkludering er varierende, og må derfor ta utgangspunkt i den klassen man har til enhver tid, fordi praksisen og behovene vil være forskjellig ut fra hva slags klasse man har og hvilke elever man har. På den måten kan det forstås at det eksisterer en bevissthet blant lærerne om at elevenes perspektiv er viktig å ta med i betraktning for å vurdere om det man gjør i inkluderingsarbeidet fungerer, og at praksisen må vurderes etter elevenes behov. I likhet med lærernes tanker, poengterer også Olsen (2015) elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert, hvor både behov og individualitet påvirker inkluderingsarbeidet.

Ut ifra funnene ser det ut til at lærerne har flere tanker om hva som er viktig og sentralt i utvikling av inkluderende læringsmiljø. Flere av disse tankene speiler inkluderende prinsipper i tråd med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), hvor særlig fokus på mangfold og forskjellighet virker å stå sterkt hos lærerne. Det blir uttrykt at det er viktig å kommunisere til elevene forståelsen av forskjellighet og hvordan man skal behandle andre. Ut ifra funnene, virker det som at flere av lærernes umiddelbare tanker rundt inkluderingsbegrepet omhandlet blant annet spesialpedagogikk, med fokus på hvordan man kan best mulig tilpasse

opplæringen for elever som sliter, eller som har spesialpedagogiske behov. Samtidig viser funnene at flere lærere poengterte viktigheten av å se og møte alle, både de sterke elevene så vel som elevene som sliter, noe som også Mitchell (2005, s. 1-2) uttrykker gjennom å hevde at inkluderende opplæring handler om mer enn bare elever med spesielle behov, og at hele mangfoldet må tas i betraktning. Dermed tolkes det ut fra funnene at lærerne har en bred forståelse av inkluderingsbegrepet, at inkluderingsprinsippet gjelder hele klassen og skolen i den daglige praksisen, med fokus på alle elever. For utvikling av et inkluderende læringsmiljø blir det også ut fra funnene trukket frem at samarbeid er en viktig faktor, både mellom kolleger og med hjemmet, hvor inkludering av foreldre også oppfattes som betydningsfullt. Betydningen av samarbeid blir i større grad diskutert i kapittel 5.3.

Sammenlignet med utdraget fra stortingsmelding 6 i starten av avsnittet, så virker det ut ifra funnene at lærerne har denne grunnholdningen om inkludering som uttrykkes som en forutsetning for å skape et inkluderende fellesskap, og at det dermed i større grad er samsvar mellom intensjon og praksis i denne konteksten når det gjelder læreres forståelser og tanker om inkluderingsbegrepet. Samtidig må man ta i betraktning at inkluderingsbegrepet er et vidt begrep som kan forstås på ulike måter, og at det som presenteres her ikke gir et fasitsvar på hvordan inkluderingsbegrepet skal forstås, eller på hva som er viktigst i utvikling av et inkluderende læringsmiljø. Sentrale tanker rundt utvikling av et inkluderende læringsmiljø fra funnene omhandlet også betydningen av relasjoner og relasjonsbygging, mestring, og samarbeid, noe som i større grad blir diskutert i kapittel 5.2 og 5.3.

5.2 Hvordan mener lærere at de jobber med inkludering i skolen?

Innenfor Goodlad's (1979) analysemodell, kan forskningsspørsmålet for dette avsnittet knyttes til det tekniskprofesjonelle fenomenet som angår *hvordan* det jobbes med inkludering i skolen. I tillegg omhandler det undervisningsnivået, om utvikling av intensjonene for inkludering med fokus på hva som skjer i klasserommet og opplæringen i skolehverdagen (Goodlad, 1979, s. 35). Samtidig baserer avsnittet seg på det Goodlad (1979, s. 62) omtaler som den iverksatte læreplanen, her overført til den gjennomførte inkluderingen (Olsen, 2010). Dette avsnittet søker derfor svar på hvordan lærere mener de gjennomfører undervisningen og opplæringen med mål om å realisere inkluderingsprinsippet.

Dette avsnittet er knyttet til dimensjonene av inkluderingsbegrepet i kapittel 2.1.1, med mål om å få innsikt i hvordan lærerne mener de jobber mot å skape det Lyng (2020, s. 101) kaller et *reelt fellesskap*, med hvordan de tilrettelegger for faglig, sosial og kulturell inkludering.

«Barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13).

På grunnlag av at forståelsen av inkludering kan være forskjellig, og dermed også varierende praksis av hvordan man praktiserer inkluderingsarbeidet (Haug, 2014, s. 12), har det vært svært interessant å få innblikk i hvordan enkelte lærere jobber mot å ha en inkluderende opplæring og hva de vektlegger i sitt inkluderingsarbeid. Ifølge Bachmann & Haug (2006, s. 90), er det en stor utfordring å overføre ideen om inkluderingsbegrepet til praksis, og bruken er varierende ut fra hvilken forståelse man har av begrepet. Derfor er ikke funnene som er presentert i resultatdelen noen fasit på hvordan lærere skal realisere inkluderingsprinsippet i praksis. Det gis nærmere en innsikt i enkelte læreres individuelle erfaringer ut ifra deres egen forståelse og vektlegging av inkluderingsbegrepet, og på hvilke måter disse lærerne møter inkluderingsprinsippet på.

5.2.1 Faglig inkludering

«Skolen må møte og tilpasse seg de ulike behovene for å ha god kvalitet på opplæringen» (UNESCO, 1994, s. 11-12). Når det kommer til hvordan lærere mener de jobber med faglig inkludering, så trekker alle frem tilpasset opplæring, og legger fokus på hvordan de forsøker å tilpasse undervisningen til å nå alle på en måte som gjør at de føler seg som en del av resten av klassen. Det virker derfor som at lærerne har en naturlig forståelse for at inkluderingsbegrepet og tilpasset opplæring i stor grad hører sammen og er avhengig av hverandre. Dette samspiller med Høllands (2021, s. 15) beskrivelse av tilpasset opplæring som et prinsipp og en viktig forutsetning for å være en inkluderende skole. Ifølge Hølland (2021, s. 62) er det tilpasset opplæring den faglige inkluderingen baserer seg på, hvor elevene kan bli faglig inkludert ved å arbeide med det samme fagstoffet med egne tilpasninger. Dette samspiller også i stor grad med flere av lærernes beskrivelser av ulike måter de tilpasser undervisningen på for at elevene i størst grad kan gjøre mye av det samme. Blant annet gjøres det tilpasninger gjennom digitale hjelpemidler og arbeidsplan som det ble skrevet om i resultatdelen. Det ble forstått som at lærerne opplever at elevene fort kan føle seg utenfor dersom de opplever å få andre oppgaver enn flertallet i klassen, og at det derfor er viktig å

tilpasse på måten som ble beskrevet, som ikke viser tydelige forskjeller for elevene. Følelsen av å bli behandlet forskjellig virker derfor som å være en faktor som kan være ubehagelig for elever fra læreres øyne. Samtidig vil det være viktig å tenke på likeverdsprinsippet, med tanke på at man ikke kan gi alle elever nøyaktig det samme i alle tilfeller for deres læringsutbytte, på grunnlag av at de har forskjellige behov. Det ser derfor ut til at det er viktig å tenke nøye over hvordan man velger å tilpasse opplæringen, både for å ivareta elevenes behov, samt deres følelse av verdighet. Digitale hjelpemidler, derav læringsbrett med tilgang på ulike apper, blir ut ifra funnene trukket frem som et nyttig verktøy knyttet til denne måten å tilpasse undervisningen på, mot at alle skal føle seg inkludert, uten en negativ følelse av å være annerledes.

Å fremme gode mestringsopplevelser menes å være en viktig faktor for et inkluderende læringsmiljø, hvorav gjenkjennbarhet, bruk av læringspartnere, åpne oppgaver og spørsmål, inngangsbilletter, og lekbasert læring trekkes frem som elementer som lærerne i studien trekker frem som metoder som kan fremme disse mestringsopplevelsene. En måte å tilpasse opplæring på, som kom fram i funnene, er å bygge opplæringen på elevenes forkunnskaper for at flest mulig kan koble seg på og bidra i undervisningen, samt at det kan gi elevene en større følelse av mestring. Herifra ble det den faglige inkluderingen også koblet til bruk av åpne spørsmål og åpne oppgaver som en viktig del av mestring og deltakelse. Et annet tiltak som ble nevnt i funnene for å fremme deltakelse blant elevene, er bruk av læringspartnere. I tråd med hva lærerne uttrykte kan det tenkes at det føles tryggere å delta i klassen dersom man først snakker eller samarbeider med en medelev før det deles i fellesskapet. Booth & Ainscow (2001, s. 34) trekker også frem fordelene med at elevene lærer i samarbeid, i tilrettelegging for læring innenfor en inkluderende praksis. Å øke deltakelse og utbytte blant elevene er fremhevet av Haug (2014, s. 13) som noe av det viktigste og mest konkrete elementene i arbeidet med inkluderende opplæring. Derfor ses det som viktig både fra funnene i denne studien og gjennom teoretiske perspektiver, at det er viktig for inkludering å både tilpasse og legge til rette for at alle elever skal ha mulighet til å bidra og delta i størst mulig grad, samt kjenne på mestring. Selv om mange av lærerne opplever det delvis som vanskelig å tilpasse opplæringen og skulle møte alle elevene, så virker det som at de vektlegger elevmangfoldet når de skal planlegge og gjennomføre undervisning, med fokus på at elevene har forskjellige behov, og at tilpasningene i hovedsak skjer innenfor klasserommet. Ifølge Booth & Ainscow (2001, s. 63) er dette viktig for en inkluderende praksis.

5.2.2 Sosial inkludering

Lyng (2020, s. 101), referert til i kapittel 2, hevder at det er viktig med et trygt og inkluderende klassefelleskap hvor det er rom for å prøve og feile, uten at det fremkommer negative reaksjoner fra andre. Ut ifra dette kan man trekke trådene mellom det faglige og sosiale, og fremheve hvordan disse påvirker hverandre. Den ene er en forutsetning for den andre. Både viktigheten av deltakelse, samt trygghet fremheves som viktige elementer innenfor inkluderingsbegrepet fra lærerne sin side. Ut fra det Lyng (2020, s. 101) adresserer, så vil det derfor være viktig at det sosiale fellesskapet oppleves som trygt og åpent, slik at elevene tør å bidra, delta og prøve seg frem mot å oppleve faglig mestring. Her kommer lærernes tanker om gode samtaler frem som et sentralt punkt, hvor det kan tenkes at lærerne, gjennom bruk gode dialoger med elevene, kan jobbe mot å skape et slikt miljø i klassen.

For å imøtekomme sosial inkludering, vises det gjennom funnene at det oppleves som viktig å skape gode relasjoner til elevene og elevene imellom. Det viser seg også at det jobbes systematisk med det sosiale fra alle lærernes syn, gjennom kartlegging, temauker, pedagogiske verktøy og opplegg, samt gjennom sosiale mål og klasseverdier. Ut fra funnene virker det som at flertall av lærerne er bevisst på sin egen relasjon til elevene, og at de retter fokus mot det på en aktiv måte gjennom å kartlegge sin egen opplevelse av relasjonen til hver enkelt elev. På denne måten kan det tenkes at man i større grad får oversikt over hva en selv må jobbe med innenfor relasjonsbygging, og hvilke elever som kan trenge litt ekstra positiv oppmerksomhet. Allikevel kan elevenes opplevelse av relasjonen være annerledes enn det læreren opplever, så det vil trolig også være viktig å ta i betraktning. Knyttet til det sosiale virker det som ut fra funnene at det er betydningsfullt å ha en kontinuerlig dialog kolleger imellom og dele tanker om elevene, samt oppdatere hverandre om relevant informasjon elevene. Lærerne virker også opptatt av å skape en trygg atmosfære for elevene ved å blant annet ha fokus på å være til stede rundt elevene, og på å skape forutsigbarhet for elevene særlig i måten de blir møtt på, hvor det er av betydning å ha et godt samarbeid kolleger imellom for å skulle møte elevene likt på en konsekvent måte. Ifølge Olsen (2015), er det psykososiale miljøet sentralt under sosial inkludering, og ut ifra funnene tolkes det som at det er noe som jobbes mye og aktivt med. Alle lærerne i studien var blant annet opptatt av å ha gode, reflekterende samtaler med elevene sine som omhandler forskjellighet, trivsel, hensyn, respekt, og toleranse. I tillegg viser konflikthåndtering og konfliktforebygging å være i fokus i det sosiale arbeidet. Å på denne måten bygge opp elevenes sosiale ferdigheter er ifølge Hølland (2021, s. 61-62) viktig for både

trivsel og faglig læring. Å formidle denne type forståelse av inkludering til elevene kan i stor grad knyttes til likeverdsprinsippet gjennom å sette fokus på mangfold, egenart og forskjellighet slik det blir uttrykt at lærerne gjør ut ifra funnene som er gjort. Samtidig som det ble formidlet viktigheten av å formidle dette til elevene, ble det også fremhevet at lærere også må modellere disse verdiene og holdningene i skolehverdagen. Det ble begrunnet med at handlinger og kroppsspråk sier mer enn ord, og det må derfor være samspill mellom ord og handlinger fra lærernes side. Denne måten å utvikle forståelse for ulikhet på, trekker også Booth & Ainscow (2001, s. 34) frem som viktig for utvikling av en inkluderende praksis.

Som Lyng (2020, s. 101) hevder angående sosial inkludering, så må sosiale ferdigheter trenes opp. Ved at lærerne i studien bruker situasjoner som skjer i skolehverdagen, og veileder elevene om hvordan forebygge eller ordne opp i konflikter, kan dermed tenkes å ha større effekt enn å kun undervise om det. Ifølge Lyng (2020, s. 110) gir det en mer konkret og reell betydning fordi man lærer gjennom å erfare konflikten eller situasjonen direkte. Det kan tenkes å være nyttig å bruke disse situasjonene som muligheter for å bygge elevenes sosiale ferdigheter, hvor elevene får erfare det i praksis i tillegg til å lære om det i undervisningen gjennom klassesamtaler eller øvelser. Videre hevder også Lyng (2020, s. 114) at negative episoder i elevgruppa kan være en ressurs dersom man som lærer tar tak i det og bruker det som en læringssituasjon, særlig knyttet til utvikling av kritisk tenkning, empati, og sosial kompetanse. Dette kan dermed underbygge lærernes utsagn om hvordan de forebygger og håndterer konflikter i skolehverdagen. Det settes dermed i et teoretisk perspektiv, viktigheten av det lærerne forteller de gjør i arbeidet med sosial inkludering i skolehverdagen.

Det som kom frem som et svært interessant punkt under alle intervjuene tilknyttet refleksjon rundt sosial inkludering i skolen, omhandlet nye erfaringer rundt sosiale forhold i sammenheng med friminuttene, som en konsekvens av koronarestriksjoner de siste to årene. Selv om disse årene har bestått av mye negativt som resultat av pandemien, så ser det også ut til at det kan ha bidratt til en nyttig erfaring. Å ha alle elevene fra samme klasse samlet på et felles uteområde viste seg i stor grad å oppleves som positivt på mange måter av lærerne. En større nærhet til elevene på denne måten ser ut til å gjøre det enklere å ha oversikt over elevene, og enklere å observere elevenes atferd. Samt at å være til stede for hele klassen samtidig gjør det enklere å hjelpe og følge opp elevene. Ut fra funnene, ser det ut til at det særlig for begynneropplæringen, har bidratt til en nyttig erfaring som kan tas med videre i utviklingen av klassemiljøet for skolestartere, hvor det kan være en god ide å starte med et eget uteområde for at skolestartene skal bli kjent med hverandre, og for at lærerne kan være en trygghet som

er tett på alle. En negativ side ved denne erfaringen som ble trukket frem var at lærerne fikk mindre kjennskap til andre elever på skolen, og elevene ble mindre kjent med andre voksne på skolen utover sine egne lærere, noe som kanskje kan tenkes å svekke denne «vi»-følelsen som skolene ønsker å ha. Jo bedre man kjenner til hverandre, jo større følelse av felleskap i skolen som helhet kan det tenkes å bli.

5.2.3 Kulturell inkludering

Funnene som er gjort knyttet til hvordan lærerne mener de jobber for kulturell inkludering viser seg å henge tett sammen med hva som blir uttrykt om kulturell inkludering i kapittel 2.1.1. Funnene bærer preg av viktigheten av gjenkjennbarhet i opplæringen, samt at opplæringen skal føles relevant og gi mening for elevene, noe som også Statped (2020) hevder er viktig innenfor inkluderende opplæring. Samtidig trekker lærerne i studien frem at de mener det er viktig å kjenne elevene godt, og ta i bruk deres interesser og ressurser for å bygge på mestringsopplevelser og følelsen av å bli sett. Dette kan knyttes til et av Haugs (2014, s. 13) arbeidsoppgaver mot realisering av inkludering i skolen som omhandler demokratisering i skolen. Å øke demokratiseringen gjennom å gi elevene opplevelser av å bli sett og hørt gjennom bruk av deres interesser og ressurser anses som en viktig for inkluderende opplæring. Ifølge salamancaerklæringen (UNESCO 1994, viii), skal mangfoldet av elever omfavnes av skolen, også når det kommer til interesser, evner og karakteristikk. Dette hevdes også å være viktig for en inkluderende praksis fra Booth & Ainscow (2001, s. 79) sin side, ved at elevmangfoldet blir ansett som en ressurs, med måten lærerne i studien beskriver at de anvender elevenes interesser, erfaringer og ferdigheter i opplæringen.

Sammenlignet med intensjonen fra stortingsmelding 6 ovenfor, så virker det som at lærerne har inkluderingsbegrepet med seg i skolehverdagen både bevisst og ubevisst. Både ut ifra hvordan lærerne uttrykker at de forstår inkluderingsbegrepet, og hvordan de forklarer at de jobber mot et inkluderende læringsmiljø, så har de mange metoder de velger å bruke som bygger på inkluderende prinsipper. Samtidig uttrykker de et fokus i sitt arbeid på at alle elever skal ha det bra på skolen, og på å hjelpe elevene mot å utvikle seg både faglig og sosialt. Selv om de uttrykker at de ikke alltid nødvendigvis tenker over at det er inkluderingsprinsippet de jobber med eller mot, så virker det som at de har holdninger og intensjoner som har mye med inkluderende arbeid å gjøre. Selv om det i dette avsnittet besvares hvordan lærere mener de jobber mot inkluderingsprinsippet i praksis, knyttet til den gjennomførte inkluderingen, så er det viktig å ta i betraktning at den erfarte inkluderingen kan være annerledes. Hvordan elevene

opplever å bli inkludert kan være forskjellig fra lærernes opplevelse, og det er derfor viktig å rette fokus mot at inkluderingsbegrepet også på dette området kan variere ut fra situasjon, og ut fra hvem som blir spurt.

5.3 Hvordan opplever lærere situasjonen og forankringen rundt inkluderingsprinsippet på sin skole?

I likhet med forrige avsnitt, bygger også dette forskningsspørsmålet på det tekniskprofesjonelle fenomenet innenfor Goodlad's (1979) analysemodell, med et innblikk i rammefaktorer, muligheter og ressurser som oppleves som påvirkende faktorer i gjennomføring og realisering av inkluderingsprinsippet. Dette siste forskningsspørsmålet baserer seg på læreres personlige opplevelser av strukturelle aspekter ved skolekulturen og skolen som system angående inkluderingsprinsippet.

5.3.1 Fokus på inkludering

«For det første er det helt grunnleggende at alle barnehager og skoler har en kultur for inkludering» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019-2020) uttrykker viktigheten av god ledelse på skolen, og at det er ledelsen sitt ansvar å legge til rette for, og fremme en kultur for inkluderende fellesskap. Ut ifra funnene tolkes det som at det i størst grad oppleves at dette blir oppfylt ved at de fleste lærerne erfarer at deres skole har et stort fokus på inkludering, og fremmer prinsippet både i det daglige og gjennom å sette i gang ulike systematiske tiltak mot å utvikle en inkluderende skole. Et av de systematiske tiltakene som kom frem i funnene var hvordan en av skolene arbeider målrettet mot inkludering og tidlig innsats med tidligere samarbeid med Thomas Nordahl. Opplevelsen av dette samarbeidet tolkes som at fokuset på inkludering og tilpasning i skolen har blitt større på den gjeldende skolen. Dette fokuset på tidlig innsats og inkludering harmonerer i stor grad med stortingsmelding 6, «Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld, St. 6 (2019-2020)), som er sentral i denne masteroppgaven. En god ledelse er viktig både for å utvikle et godt, profesjonelt fellesskap, og for å gi elevene et godt opplæringstilbud (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det tolkes også som at det oppleves som svært viktig blant lærerne i studien. Det uttrykkes stor tilfredshet med ledelsen, hvor ledelsen oppleves som inkluderende som igjen smitter over i lærernes inkluderende praksis med elevene. At det erfares at ledelsen har stor tilstedeværelse på skolen

og ofte er synlige rundt på skolen blant lærere og elever ser ut til å være en god faktor for et inkluderende miljø, i tillegg til at ledelsen engasjerer seg både for elevene og lærerne. Gjensidig tillitt og åpenhet mellom ledelsen og de ansatte virker ut fra funnene å være en trygghet, og skaper et godt miljø for å utøve en inkluderende praksis. Fra hva som blir uttrykt i funnene, oppleves det at ledelsen har en grunnholdning om at alle elevene på skolen tilhører alle, og at skolene er opptatt av å være en vi-skole, hvor det ikke er «mine» og «dine» elever, men «våre» elever. Samtidig kan det ut ifra funnene oppleves som at skolen har fokus på inkludering, men at fokuset i større grad kan knyttes til mer konkrete tiltak som gjør det mer tydelig. I tillegg viser funnene at enkelte mener at det kan være større bevissthet rundt inkluderingsbegrepet blant ansatte, noe som i større grad kan formidles fra ledelsen. Ut ifra funnene tolkes det som at lærerne opplever at det er stort fokus på verdier og prinsipper innenfor inkluderende praksis, men at ordet «inkludering» kanskje ikke blir brukt så mye, og at det i større grad burde rettes fokus mot inkludering som begrep og hva det innebærer. Som lærerne i studien uttrykker, så tror de at det er mye de gjør i praksis som omhandler inkludering, og som bygger på inkluderende prinsipper og verdier, men at de ikke er bevisste på, eller tenker over at det er inkluderende opplæring de holder på med. Sammenlignet med intensjonen fra stortingsmelding 6, så ser det ut til at det samsvar mellom intensjon og praksis når det kommer til skolens kultur for inkludering på grunnlag av at samtlige lærere uttrykker at de opplever at skolen og ledelsen har et stort fokus på inkludering og er opptatt av fellesskapet.

I likhet med hva som ble uttrykt i kapittel 2.2.5 om betydningen av skolekulturen for en inkluderende skole, så har også lærerne i studien flere tanker om hva som påvirker arbeidet knyttet til dette. Siden skolekulturen ifølge Booth & Ainscow (2001, s. 32) er en forutsetning, og en påvirkende faktor for utviklingen av en inkluderende skole, så var formålet med et av intervjuets spørsmål å få fram hvordan lærerne opplever graden av fokuset på inkludering på skolen sin. Innenfor skolekulturen sin betydning av det inkluderende arbeidet ser det også ut til at samarbeid både innad i team og i skolen som helhet blir ansett som viktig, og som en sentral faktor i arbeidet mot inkludering. Booth & Ainscow (2001, s. 37) trekker også frem samarbeid som betydningsfullt hvor man har en felles forståelse og felles verdier. Fra funnene ser man også at enkelte lærere fremhevet skole-hjem-samarbeidet som viktig i å være en inkluderende skole, hvor kommunikasjon og avtaler er ansett som nyttig for tilpasningen av elevenes læring.

5.3.2 Ressurser

«Inkludering krever at barnehagene, skolene og SFO-ene har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivare tatt» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

I kapittel 2.2.6 ble lærertetthet og nok ressurser omtalt som en viktig forutsetning for realisering av inkluderingsprinsippet i skolen, samt for å se hver enkelt elev og følge opp elevene på best mulig måte (Bjørnsrud, 2014, s. 47). Som funnene viser, opplever lærerne i studien at det er lite ressurser og mangel på folk som gjør det svært sårbart i skolehverdagen. Mangel på ressurser ser også ut til å påvirke tiden, i form av at tiden ikke strekker til, og at det er vanskelig å rekke alt man skal, eller ønsker å gjøre. I tillegg hevder Bjørnsrud (2014, s. 47) at handlingsrommet utvides med større tilgang på ressurser, og ikke minst ressurser med kompetanse eller utdanning. Det ble også i stor grad uttrykt fra lærerne i studien, særlig med tanke på tid knyttet til handlingsrommet deres. Slik det ble snakket om ressurser og tid fra lærernes side, så virket det tydelig blant flere at det tærer på samvittigheten når man opplever at man har dårlig tid, ikke får tid til det man er ment til å gjøre, eller manglende tid til å rette ekstra fokus mot enkeltelever. Dårlig samvittighet og følelsen av å ikke strekke til ser ut til å være konsekvenser av lite ressurser og mangel på folk, derav særlig mangel på ekstra ressurser med relevant kompetanse. Ut ifra funnene ser det ut til å være stor enighet om at nok folk, nok ressurser, og tilstrekkelig med tid er sentrale faktorer som kan gjøre det enklere å realisere inkluderingsprinsippet. Tross forskjell på erfaring i yrket blant lærerne, så antydes det ikke ut ifra funnene at det er noen særlig forskjell i oppfatningen mellom nyutdannede lærere og lærere med mange års erfaring. Alle lærerne uavhengig av erfaring deler mye av de samme oppfatningene og tankene rundt temaet om ressurser knyttet til skolepraksisen. Når nyutdannede lærere, likeså som de erfarne lærerne, allerede opplever temaet om ressurser som utfordrende, kan det tenkes å være en faktor som er spesielt fremtredende, og som kreves særlig oppmerksomhet av de strukturelle aspektene ved skolen.

Selv om spørsmålet om ressurser ser ut til å være en stor utfordring i skolen, så viser også funnene på den annen side at lærerne opplever en god samarbeidskultur på skolene både mellom kolleger og ledelsen, med fokus på å gjøre det beste ut av de ressursene man har tilgjengelig. Ut ifra funnene var det stort samsvar om at skolene i helhet er gode på å strukturere og omrokere ressursene etter behov, vurderer behovene kontinuerlig, har stor fleksibilitet, og er gode på å prioritere etter hvor trykket er størst til enhver tid. Denne måten å løse det på kan også støttes av Booth & Ainscow (2001, s. 34) som hevder at det er viktig med jevnlig

vurdering av bruken av ressursene slik at de kan bli brukt der behovene er størst til enhver tid, og på den måten fordele etter behovene, noe som fremmer en inkluderende praksis.

Dette avsnittet kan knyttes til beslutningsnivået innenfor Goodlad's (1979) modell når det kommer til institusjonsnivået, gjeldene hvordan skolen som institusjon overfører intensjonene om inkludering i skolesammenheng. Dette gjelder særlig for hvordan de velger å bruke ressurser og hva de velger å ha fokus på. Teksten ovenfor gir et innblikk i hvordan dette nivået oppleves fra de enkelte lærernes personlige erfaringer. Innenfor dette temaet så ser det ut til at intensjon og praksis spriker i større grad når en sammenligner utdraget fra stortingsmelding 6 med lærernes opplevelser. Ressursmangel oppleves som et stort problem blant alle lærerne, noe som ut fra funnene ser ut til å påvirke lærernes tid og muligheter til å utføre alt man skal, eller det man ønsker å gjennomføre til det beste for elevene. På den annen side kan det også se ut til at intensjon og praksis samsvarer i noe grad med tanke på læreres uttalelser om at de opplever at de tilgjengelige ressursene blir strukturert etter hvor behovet er størst, og at de stadig vurderer behovene.

5.3.3 Drøfting og videreutvikling av egen praksis

«Det må legges til rette for at lærerne evaluerer egen praksis, deler og drøfter hverandres praksis, videreutvikler arbeidet sitt på grunnlag av aktuell forskning og møter utfordringer sammen» (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 13).

På et institusjonsnivå i beslutningene om utvikling av intensjonene om inkludering, handler det også om skoleutvikling ved skolen (Gundem, 2007, s. 24). Ut ifra masteroppgavens teoretiske perspektiv så er læreres forskningsbaserte kunnskap en sentral forutsetning i realiseringen av inkluderingsprinsippet. Måten lærerne beskriver ulike måter de arbeider med inkludering i praksis, uttrykker at de har mange erfaringer som har bygget opp både deres pedagogiske skjønn og erfaringsbasert kunnskap om hva de opplever og mener fungerer for å utvikle en inkluderende skole. I tillegg til den erfaringsbaserte kunnskapen er også den forskningsbaserte kunnskapen viktig, og at lærere har kompetansen de trenger for å utvikle et inkluderende læringsmiljø (Bjørnsrud, 2014). Resultatene fra studien viser tydelig et stort samsvar om at lærerne ønsker seg mer veiledning, råd, kursing og opplæring for å kunne utvikle sin kunnskap og kompetanse knyttet til inkluderende opplæring, både angående utvikling av elevenes faglige og sosiale kompetanse. Dette harmonerer med hvordan Haug (2014, s. 24) formidler god kompetanse blant lærere som en forutsetning for en god og

vellykket inkluderende praksis. Det forstås ut fra funnene at det eksisterer en nysgjerrighet blant lærerne, og at de har et utviklingsorientert syn på sitt yrke ved at de ønsker ny *input* fra andre for å få nye ideer, endre sin tankegang eller å få nye perspektiver. Det formidles fra Bjørnsrud (2014, s. 40-41) viktigheten av at lærerne har kunnskap om hvordan man kan jobbe målrettet mot inkludering, og det er nettopp dette lærerne uttrykker at de ønsker seg mer av, og som de føler de har lite tilgang på. Samtidig viser funnene også at lærerne har tanker om at det er andre faktorer i skolen utover deres egen kunnskap som påvirker inkluderingsarbeidet. Her kom tid igjen fram som en sentral faktor, hvor lærerne opplever at det er for lite tid til disse formene for faglig oppdatering.

I tillegg kunne lærerne i stor grad tenke seg å få inspirasjon fra kolleger gjennom observasjon av hverandre, erfaringsutveksling, drøfting og refleksjon, deling av undervisningsmetoder, samt å få tilbakemelding fra andre gjeldende egen undervisning. Dette var et sterkt ønske fra alle lærerne i studien som de tror de kan ha stor nytte av, men det hevdes at tiden er en påvirkende faktor som setter en stopper for å gjennomføre det. I funnene kom enkelte lærere med forslag og ønske om å bruke planleggingsdager for denne type faglig utvikling og erfaringsdeling, samt at det blir satt av tid en gang iblant til refleksjon og evaluering knyttet til egen praksis både individuelt og sammen med kolleger. I forbindelse med dette kommer også ledelsen inn som en sentral faktor. Som nevnt ovenfor, så oppleves ledelsen i disse tilfellene som god, men allikevel tolkes det som at det eksisterer et behov for å sette større fokus på kompetanseutvikling, evaluering og drøfting som i større grad kan formidles og settes i gang fra ledelsen sin side.

Samarbeid kom fram som en viktig faktor, hvor det tolkes ut fra funnene at lærerne opplever å ha en god samarbeidskultur på skolen, både i skolen som helhet og innad i team. Det ble også trukket frem at kollegene imellom bør ha lik og felles forståelse for inkluderingsbegrepet og hva det innebærer som forutsetning for å handle likt, og for å være samspilte. Fra funnene å betrakte så virker det som at samarbeidet mellom de ansatte på skolen i større grad bør omhandle delingskulturen, med både utveksling av metoder og undervisningsmateriell, og gi tips og inspirasjon til hverandre. Dette ble ut ifra funnene, ansett som en stor verdi for å gjøre det lettere å utvikle inkluderende opplæring, selv om opplevelsen av dagens delingskultur på skolene oppleves forskjellig blant lærerne i studien. I likhet med stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)), trekker Booth & Ainscow (2001, s. 55) kollegaveiledning, observasjon av hverandre og felles refleksjon frem som viktig for å utvikle en inkluderende opplæring, hvorav å lære av hverandre er av stor betydning for dette arbeidet. I tillegg uttrykker Booth & Ainscow

(2001, s. 55) at lærere må bevisstgjøre seg selv på hva de har behov for av utvikling og opplæring. Fra funnene virker det som at de enkelte lærerne er bevisst på dette og har klare tanker om hva de selv har behov for. Det kommer til syne ved at samtlige uttrykker at de kjenner et behov for faglig oppdatering, råd og inspirasjon til hvordan å utvikle sitt arbeid tilknyttet inkluderende opplæring. Det ser ut til lærerne som er veiledere for lærerstudenter i større grad enn tidligere har blitt bevisst på sin egen undervisning, og sine egne valg når de både blir observert av studentene, og selv observerer studentene med refleksjon om hva som er viktig i lærerarbeidet. Det anses derfor som en stor verdi å være praksisveileder. I dette tilfelle kan graden av egen evaluering og refleksjon sammenlignes mellom de erfarte lærerne og nyutdannet lærer. Ut ifra funnene, ser det ut til at den nyutdannede læreren uttrykker en bevissthet rundt egen praksis med utgangspunkt i vurdering og utvikling, og er opptatt av å tenke over hva som fungerer og ikke, og hva som kan gjøres bedre. De andre lærerne uttrykker også at dette er viktig, men at de samtidig tenker at de gjør det litt for lite, og at det er noe å strekke seg etter og bli bedre på.

Dette temaet ser ut til å være et område hvor samsvaret mellom intensjon og praksis spriker i større grad. Det uttrykkes at det *må* legges til rette for evaluering og videreutvikling av egen praksis, samt deling og drøfting med hverandre om praksisen. I praksis derimot, uttrykker de aktuelle lærerne at dette er noe de gjør lite av, ikke har tid til, eller får lite tilgang til. Med tanke på å videreutvikle egen praksis så ser det ut til at det er en stor interesse for læring og egen utvikling med faglig påfyll og inspirasjon fra andre. Ut ifra funnene virker det som at det er et større behov for faglig påfyll og veiledning for lærere. Det kan tolkes som at det henger sammen med temaet om tilgang på nok ressurser, hvor lærere uttrykker at mangel på ressurser fører til at tiden ikke strekker til, som igjen gjør at de ikke får tid eller mulighet til evaluering, drøfting og observasjon av praksis.

5.4 Sammenheng mellom intensjoner og opplevelser

Den siste delen av dette kapitlet vil se nærmere på sammenhengen mellom Goodlad's (1979) framtredelesformer, og undersøke hvordan lærerne i studien opplever sammenhengen mellom ideologisk inkludering og gjennomført inkludering. Innenfor Goodlad's (1979) beslutningsnivåer for inkluderingsbegrepet så uttrykker sitatene fra Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) det skolepolitiske nivået hvor intensjonene om inkluderende praksis blir formidlet. Målet med å bevisstgjøre lærerne om disse sitatene under intervjuene, var å skape

en refleksjon rundt deres egen praksis, deres muligheter, og situasjonen i skolen. Ut ifra dette kunne de formidle det personlige nivået av Goodlad's (1979) modell, ut fra deres personlige opplevelser og erfaringer knyttet til de aktuelle temaene. På denne måten ble det tydeligere å sammenlikne politiske intensjoner om inkluderingsprinsippet med læreres personlige tanker og erfaringer i mer praktisk forstand. Den erfarte inkluderingen vil ikke i dette tilfelle bli besvart på grunn av at den omhandler elevenes opplevelse, noe som ikke er adressert i denne studien.

Oppsummert fra funnene angående dette punktet, så ble det uttrykt fra flere av lærerne at det fra et ideologisk eller politisk punkt kan oppleves at det blir mange store ord som fort kan oppleves som litt mye, og det tolkes som at det kan virke litt overveldende av og til. Enkelte mener at det er en del som kan glippe og forsvinne i det daglige, samt at flere tror at det er en del intensjoner fra et ideologisk og politisk sted som ikke bestandig lar seg gjøre. Samtidig virker det som at lærerne opplever at det allikevel er mye de gjør innenfor disse store intensjonene, men som man ikke er bevisst på bestandig. Det tolkes derfor ut fra lærernes tanker at intensjonene om inkludering formidles på en måte som gir mening, men samtidig virker veldig stort og vanskelig å vite hvordan man skal gjennomføre det i praksis. Av den grunn kan det tenkes at det vil være hjelpsomt og nødvendig å bryte det store begrepet ned i mindre deler, og formidle mer konkret om hvordan man kan arbeide for å realisere målet om å være en inkluderende skole. Dette kan også knyttes til det som ble diskutert tidligere, om lærernes ønsker om mer kursing og veiledning for å få et større perspektiv på inkluderende opplæring, og få større grep om begrepet i praktisk forstand. Innledningsvis i masteroppgaven uttrykkes det at noe forskning på andre områder viser at inkluderingsbegrepet er dårlig forankret blant lærere og i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 98). Resultatene som er kommet frem fra studien i denne masteroppgaven kan sies å være motstridende til nettopp denne tidligere forskningen. Fra funnene er det tydelig at de aktuelle lærerne har mange tanker om inkluderingsbegrepet og en forståelse av begrepet som i mange sammenhenger samstemmer med hva som blir uttrykt i teorien og styringsdokumenter. Samtidig oppleves det også i større grad fra lærerne at skolen er opptatt av inkludering og har fokus på sentrale inkluderende verdier og prinsipper. Allikevel ble det hevdet fra samtlige lærere at bevisstheten rundt inkluderingsbegrepet kunne vært enda større, både for skolen som helhet, og blant enkeltlærere.

6. Avsluttende refleksjoner

Tittelen på denne masteroppgaven er *Inkludering fra et utenfra-perspektiv til et innenfra-perspektiv*. Formålet med studien har vært å rette fokus fra den ideologiske fremtredelsesformen på inkludering i skolen som utgjør utenfra-perspektivet, til den oppfattede og gjennomførte fremtredelsesformen som utgjør innenfra-perspektivet, formidlet gjennom stemmene til ulike lærere. Masteroppgavens problemstilling har vært: *Hvordan opplever lærere inkluderingsprinsippet som erfart virkelighet i skolen?* Ut av denne studien har jeg ønsket synliggjøre, og få innsikt i hvordan enkelte lærere forstår og tolker inkluderingsbegrepet for skolevirksomheten, samt hvordan de omdanner begrepet i praksis og hva de opplever av forhold i skolen som påvirker deres arbeid mot realisering av inkluderingsprinsippet. På grunn av at studien baserer seg på subjektive resultater vil det ikke forekomme en endelig konklusjon av resultatene, men nærmere en oppsummering og avsluttende kommentarer til de mest sentrale funnene som er diskutert og drøftet, med hensikt om å belyse lærernes opplevelser av arbeid mot inkluderingsprinsippet i skolen.

For å besvare oppgavens problemstilling, ble det valgt å fokusere på tre ulike områder: Læreres egen forståelse av inkluderingsbegrepet, hvordan lærere mener de jobber mot inkludering, samt forankringen av begrepet og påvirkende faktorer i skolen som organisasjon. Under forskningsspørsmål 1; *Hvordan blir inkluderingsbegrepet forstått blant lærere?* så ser det ut til at lærerne i denne studien har en forståelse av inkluderingsbegrepet i stor likhet med det teoretiske rammeverket med tanke på hva begrepet betyr, og hva det innebærer. Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet bygger på en fellesskapsforståelse som vektlegger at alle elever skal ha en plass i klassen med en opplevelse av å høre til og være en del av et fellesskap. Det indikeres også fra læreres forståelse av inkluderingsbegrepet at de anser inkludering som noe det aktivt jobbes mot kontinuerlig, både bevisst og ubevisst. I tillegg fremheves en forståelse av at inkludering er noe av det mest elementære i skolen. I deres forståelse av inkluderingsbegrepet, vektlegger lærerne i stor grad betydningen av elevenes følelse av trygghet og tilhørighet, og knytter inkludering til likeverd, derav å gi alle elever like store muligheter til deltakelse og utvikling. Det viser seg at respondentene i studien har flere like tanker angående inkluderingsbegrepet, samtidig som de også trekker frem ulike beskrivelser av begrepet, noe som synliggjør at inkluderingsbegrepet kan forstås på ulike måter.

Måten funnene er tolket på under forskningsspørsmål 2; *Hvordan mener lærere at de jobber med inkludering i skolen?* viser gjennom drøftingen at lærerne vektlegger i stor grad mye i

deres inkluderingsarbeid som teoretiske perspektiver kan fortelle er viktig for å kunne realisere inkluderingsprinsippet, og for å kunne utvikle en inkluderende skole. Først og fremst trekker lærerne frem tilpasset opplæring som en viktig faktor for faglig inkluderende opplæring. Resultatene gir et innblikk i ulike måter lærerne erfarer å jobbe mot inkludering på. Det som blir trukket frem som særlig viktig, er å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og forsøke å tilpasse opplæringen i størst mulig grad deretter. Erfaringer som trekkes frem i studien er bruk av digitale hjelpemidler som en ressurs for å tilrettelegge for faglig inkludering. Videre er det ansett som viktig å fremme gode mestringsopplevelser gjennom blant annet bruk av læringspartnere, åpne oppgaver og spørsmål, å bygge på gjenkjennelse og forkunnskaper, samt å tilrettelegge for læring gjennom lek. Det uttrykkes også en sammenheng mellom faglig og sosial inkludering, ved at det er en forutsetning at elevene føler seg trygge og komfortable i det sosiale miljøet for å våge å delta faglig. For sosial inkludering blir det ut ifra studien uttrykt som viktig å bygge på forståelse og positive holdninger om forskjellighet gjennom reflekterende samtaler og dialoger med elevene, samt å skape gode relasjoner både med, og mellom elever. I tillegg uttrykkes det som viktig å jobbe aktivt med konflikthåndtering og konfliktforebygging i utvikling av et trygt, åpent og inkluderende læringsmiljø. Videre blir betydningen av å kjenne elevene sine godt trukket frem som viktig for den kulturelle dimensjonen av inkludering. Mot å skape et inkluderende læringsmiljø trekkes det frem betydningen av å vise interesse for elevenes ulike sider, både deres ressurser, erfaringer og interesser, og videre inkludere dette i opplæringen med mål om å gjøre den meningsfull og relevant for elevene.

Under forskningsspørsmål 3; *Hvordan opplever lærere situasjonen og forankringen rundt inkluderingsprinsippet på sin skole?* er den delen som i størst grad viser lærernes opplevelser, tanker og erfaringer rundt samsvaret mellom intensjon og praksis. Her viste det seg å være svært varierende for hvor godt samsvar det er mellom politisk intensjon og personlige erfaringer, i denne konteksten tatt i betraktning. Ut ifra resultatene, uttrykkes det at de gjeldene skolene har et relativt stort fokus på inkludering, samtidig som det kan bli enda større bevissthet rundt begrepet i skolen som helhet, og blant lærere og lærerteam. Det trekkes frem et behov for videreutvikling av kunnskap og egen praksis, samt å tilrettelegge for mer drøfting og deling mellom kolleger, noe som igjen uttrykker at det eksisterer utviklingsorienterte holdninger blant lærerne. Strukturelle faktorer som ifølge resultatene av denne studien kan påvirke inkluderingsarbeidet i skolen, er tema om ressurser og ressursbruk, betydningen av en god og engasjerende ledelse, og godt samarbeid. Temaet om ressurser pekte seg særlig ut blant

alle respondentene i studien, hvor det eksisterer en enighet om et behov for flere ressurser i form av ansatte, og at opplevelsen av lite ressurser og mangel på tid kan gi dårlig samvittighet eller en følelse av å ikke strekke til. Videre hevdes det at det er av betydning å utnytte de ressursene en har på en god måte, noe respondentene hadde god erfaring med på sin skole, med godt samarbeid og god kommunikasjon med ledelsen og kolleger imellom.

I lys av funnene og forsøk på å besvare oppgavens problemstilling i dette kapitlet kan en se relasjonen mellom de tre forskningsspørsmålene og at alle elementene innenfor disse påvirker hverandre. Inkluderings hva, hvordan og hvorfor knyttet til Goodlad's (1979) tre områder for å analysere et begrep er også ifølge han selv noe som henger sammen, og som ikke kan skilles helt fra hverandre (Goodlad, 1979, s. 17). Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet påvirker hvordan de arbeider med inkludering i praksis, samtidig som strukturelle aspekter ved skolen påvirker både deres forståelse og praksis. Ut ifra konteksten av denne studien, ser det ut til at inkluderings utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv samsvarer på enkelte områder og avviker på andre områder. Med andre ord er det både større og mindre grad samsvar mellom intensjon og praksis. For å imøtekomme målet om inkluderingsprinsippet i skolen, vises det ut ifra denne studien, at det er ulike faktorer som kan bidra i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Disse faktorene baserer seg blant annet på et behov for nok ressurser i form av både folk og hjelpemidler, tilstrekkelig med tid for å gi elever det de har behov for, og kunnskap og videreutvikling av egen praksis.

Resultatene fra denne studien viser til hvordan lærere forteller at de jobber med inkludering, og deres opplevelse av inkluderingsbegrepet i praksis. Studien har gitt et innblikk i hvordan inkluderingsprinsippet jobbes med og hva slags fokus som ligger til grunn på de enkelte skolene gjennom den enkelte lærers syn. Det kan derimot ikke sies noe om disse metodene er vellykket eller ikke dersom man ser tilbake på det som er nevnt om objektiv og subjektiv inkludering. Studien som er gjennomført baserer seg på den objektive inkludering fra skolen og lærerne sin side med tanke på organisering og gjennomføring, men den kan ikke si noe om den subjektive inkluderingen. Den subjektive inkluderingen om hvordan elevene opplever at de er inkludert er det eneste som kan avgjøre om inkluderingen faktisk er vellykket. Derfor ville en annen vinkling av denne studien også vært interessant å undersøke, nemlig gjennom elevers opplevelse av å være inkludert.

6.1 Hvilke nye spørsmål er blitt reist av denne studien?

Innledningsvis ble det nevnt at det er et stort behov for mer forskning på området når det kommer til inkludering i skolen. Mitt bidrag til dette er å gi et innblikk i hvordan enkelte lærere forteller om hvordan det jobbes med inkluderingsprinsippet i praksis, hvordan begrepet forstås i praksis, hvor stort fokus deres skole har på inkludering, samt hvilke faktorer som menes å være betydende for inkluderingsarbeidet. Forskningen kan verken generaliseres eller overføres direkte til andre kontekster, men den gir et innblikk i noen konkrete erfaringer, opplevelser, tanker og refleksjoner rundt inkludering i skolen som kan være verdt å belyse. Som sagt er ikke denne forskningen generaliserbar, men den kan i større grad være overførbar i enkelte situasjoner. Resultatene av studien kan blant annet være nyttig for skoleledere, hvor det gis innsikt i hvilke tanker lærere kan ha om inkludering i skolesammenheng, og hvilke opplevelser de har med dette prinsippet i skolen. Studien kan i tillegg tenkes å gi innblikk i hva som kan fungere i arbeidet med inkludering, hva som kan gjøres bedre i skolen, og hva lærere føler de trenger og har behov for i arbeidet mot å realisere inkluderingsprinsippet i skolen. Informasjonen som uttrykker læreres behov kan muligens være spesielt nyttig for skoleledere i deres utviklingsarbeid, med en innsikt i praktiserende læreres opplevelser i arbeid med inkluderingsprinsippet. Resultatet av studien kan også bidra med en ide om hva det kan tenkes å rette fokus mot, og på hvilke områder av skolepraksisen som har behov for utvikling. I tillegg kan denne masteroppgaven bidra til innsikt i hva inkludering i skolen innebærer og hvordan man kan arbeide for å realisere det i praksis. Det anses å kunne være relevant og nyttig for både lærerstudenter og andre lærere i skolen som enten kan relatere seg til det som er skrevet, eller få andre synspunkter og innfallsvinkler til inkluderingsarbeidet i skolen.

6.2 Forslag til videre forskning

Denne masteroppgaven tar for seg lærerperspektivet i arbeidet mot realiseringen av inkludering i skolen fra et innenfra-perspektiv. Den trekker frem læreres tanker og refleksjoner rundt inkluderingsbegrepet, samt beskrivelser av hvordan de arbeider for en inkluderende opplæring. Videre ville det blant annet vært spennende og svært interessant å undersøke innenfra-perspektivet på inkludering fra elevs perspektiv. Som nevnt er inkludering subjektivt, og det er kun den enkelte elevs følelse og opplevelse av å være inkludert som til syvende og sist avgjør om inkluderingsprinsippet blir realisert i praksis. Dermed vil intervju av elever være en spennende vinkling fra denne masteroppgaven.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda Møreforskning Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal akademisk.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske Bokforlag.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Engen, T. O., & Solstad, K. J. (Red.). (2004). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991403696004702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Høgskolen i Innlandet. (u.å). Inger Bergkastet. <https://www.inn.no/finn-en-ansatt/inger-bergkastet.html>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Inkludere. (u.å.) I *Ordnett*. Hentet 17. januar 2022 fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=inkludere>

Integrere. (u.å.) I *Ordnett*. Hentet 17. januar 2022 fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=integrere>

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufta, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.

Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2016). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg). Novus.

Lyng, S. T. (2020). Fellesskapende klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg., s. 100-121). Gyldendal.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=198466>

Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.

-
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. 14.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Statped. (2020). *Hva er inkludering*. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Talgø, K. H. (2020, 13. november). *Hva er PALS?* NUBU - Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge. <https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Studentlitteratur.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Side 1/3



Østlind Vil du delta i forskningsprosjektet «Inkludering i skolen fra et utenfra-perspektiv til et innenfra-perspektiv?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske sammenhengen mellom inkluderingsprinsippet i et utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Temaet for denne masteroppgaven er inkludering med fokus på inkludering som erfart virkelighet i skolen blant lærere. Jeg ønsker å få innsikt i hva inkluderingsbegrepet innebærer i praksis fra læreres opplevelse og erfaring.

Prosjektet sikter på å belyse inkluderingsbegrepet med hovedsakelig vekt på hvordan dette prinsippet kan realiseres i skolen av lærere. Problemstillingen vil søke svar etter læreres opplevelse av inkluderingsbegrepet i skolen hvor sentrale spørsmål vil handle om læreres egen forståelse av inkluderingsbegrepet, hva de vektlegger i begrepet, hvordan det kan omsettes til handling i klasserommet, og om hvordan det er å realisere inkluderingsprinsippet i praksis.

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Ine Grøterud, er masterstudent i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, og er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av fire respondenter på ulike trinn med ulik erfaringsbakgrunn i barneskolen. Respondentene er valgt ut ved hjelp av din skoleleder for å oppnå et relevant og kvalifisert utvalg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Data vil bli samlet ved hjelp av et semistrukturert intervju med hver av respondentene, og vil vare i maksimalt en time. Intervjuet registres ved hjelp av lydopptak for å mest mulig ut av dataene. Spørsmålene vil omhandle hvordan lærere forstår inkluderingsbegrepet slik det blir beskrevet i styringsdokumentene, hva lærere vektlegger i arbeidet med inkludering i skolen, og hvordan mer konkret inkluderingsprinsippet realiseres i klasserommet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.



Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg som vil ha tilgang til personlig data. Du vil være anonym, og koder vil brukes i stedet for navn for å skille respondentene fra hverandre. Med ditt samtykke vil jeg oppgi hvor mange år med erfaring du har fra læreryrket og hvilket trinn du underviser på. Ditt navn, hvor du bor, og hvilken skole du jobber på vil ikke bli nevnt. Prosjektslutt er mai 2022, og all personlig data (lydopptak) vil bli slettet ved dette tidspunkt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Ine Grøterud, [mail](mailto:ine.groterud@live.no): ine.groterud@live.no, [tlf](tel:95445949): 95445949

Eller:

- Ana Lucia L. da Silva (veileder), [mail](mailto:analucia.dasilva@inn.no): analucia.dasilva@inn.no, [tlf](tel:98819601): 98819601

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ine Grøterud (Masterstudent)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering i skolen fra et utenfra-perspektiv til et innenfra-perspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Side 1/2

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

633371

Prosjekttittel

Masteroppgave i pedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ana Lucia L. da Silva , analucia.dasilva@inn.no, tlf: 98819601

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ine Grøterud, ine.groterud@live.no, tlf: 95445949

Prosjektperiode

01.11.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

10.09.2021 - 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 10.09.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

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)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Side 1/3

Intervjuguide

Informasjon:

- Takker for deres tid, bidrag og deltakelse i prosjektet.
- Informere om lydopptak, oppbevaring og håndtering av dette materialet. Spør om tiltalelse til å starte opptaket med en gang.
- Informere om anonymitet og beskyttelse av personopplysninger.
- Informere om tidsbruk (ca. 45 min).
- Har du noen spørsmål for vi setter i gang?

Innledning:

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, og dette intervjuet, sammen med tre andre intervjuer, vil være grunnlaget for datainnsamlingen til min masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk, med temaet inkluderende fellesskap sett fra et utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv (Forklare hva jeg mener med utenfra- og innenfra-perspektiv). Dette intervjuet vil belyse innenfra-perspektivet på inkluderingsbegrepet.

(Evt. informere om kategorier i intervjuet)

Innledende spørsmål:

1. Hvilket trinn jobber du på?
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?

Kategori 1: Læreres forståelse av inkluderingsbegrepet:

«Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i barnehager, skoler og SFO-er har en grunnholdning om at alle barn og unge, med sine ulikheter, hører til i felles- skapet» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

- Hvordan vil du beskrive ordet inkludering?
- Hva vektlegger du i ordet inkludering i skolesammenheng?
- Hva mener du er viktig for å kunne utvikle inkluderende læringsmiljø?

Kategori 2: Læreres realisering av inkluderingsprinsippet i praksis

«Barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske til- budet» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

- Hvordan vil du beskrive at du tilrettelegger for inkludering?
 - Hva gjør du for å imøtekomme faglig inkludering? (handlinger/tiltak)
 - Hva gjør du for å imøtekomme sosial inkludering? (handlinger/tiltak)
 - Hva gjør du for å imøtekomme kulturell inkludering? (handlinger/tiltak)

Kategori 3: Hvordan er situasjonen og forankringen i skolen?/Læreres opplevelse av deres muligheter for å realisere det i praksis

«For det første er det helt grunnleggende at alle barnehager og skoler har en kultur for inkludering» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

- Hvor stort fokus opplever du at skolen har på inkludering?
- Hvor stort fokus opplever du at ditt team/trinn har på inkludering?]

«Inkludering krever at barnehagene, skolene og SFO-ene har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

- Hvordan vurderer du handlingsrommet, rammer og ressurser du har for å legge til rette for inkludering?
 - Hvordan opplever du deres tilgang på ressurser og løsninger knyttet til å realisere inkluderingsprinsippet på skolen?
- Hvilke faktorer mener du kan gjøre det lettere å realisere inkluderingsprinsippet i praksis?
 - Hva mener du skal til for å gjøre det enklere og mer tilgjengelig for deg som lærer å realisere målet om inkludering i praksis?

«Det må legges til rette for at lærerne evaluerer egen praksis, deler og drøfter hverandres praksis, videreutvikler arbeidet sitt på grunnlag av aktuell forskning og møter utfordringer sammen» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

- I hvilken grad opplever du at dette samstemmer i din arbeidshverdag eller på din arbeidsplass?
- Med utgangspunkt i den vedlagte teksten du har lest, i hvor stor grad opplever du at situasjonen i skolen og klasserommet samsvarer med disse intensjonene om inkludering?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

Avslutning:

Er det noe mer du vil legge til, eller noe mer du ønsker å si knyttet til dette temaet?

Har du noen spørsmål før vi avslutter?

Takke for deltakelse, uttrykke takknemlighet