



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Bjørn Inge Romseland

Masteroppgave
Inkludering av barn med utviklingshemming i
klassemiljøet

Inclusion of children with cognitive impairment

Grunnskolelærer 5-10

2MASTER510

Antall ord: 29691

2022-2023



**Høgskolen
i Innlandet**



Høgskolen
i Innlandet

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som siste avsluttende del av masterstudiet Grunnskolelærer 5-10, ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar. Prosessen med forskningsprosjektet har vært en lærerik prosess, men også krevende. Formålet til dette prosjektet har vært å avdekke gode metoder, som lærere bruker, for inkludering av barn med kognitive funksjonsnedsettelse. Dette med tanke på hvordan vi kan møte mangfoldet og tilpasse slik at absolutt alle barn får det inkluderende opplæringstilbudet som de har krav på.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle som har inspirert og hjulpet meg til å komme i mål med masteroppgaven min. Takk til Høgskolen i Innlandet for fem flotte år på Hamar, med dyktige ansatte som har hjulpet meg gjennom studieløpet. En stor takk til veilederne mine, Kristina Feet og Artem Ingmar Benediktsson, for veldig god og konstruktiv veiledning. Dere har gjort den lange veien mot mål mer synlig og tilgjengelig. Jeg vil også rette en stor takk til forskningsdeltagerne i prosjektet, som har stilt opp og bidratt med erfaringer og opplevelser. Uten dere hadde prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min arbeidsgiver Grinde skule for oppmuntring og tilrettelegging for å gjøre dette mulig. Til slutt vil jeg takke venner og familie for uvurderlig støtte og oppmuntring under hele mitt prosjekt. Hadde det ikke vært for deres innsats hadde nok masteroppgaven blitt tatt litt for lett på. Jeg vil til slutt rette en takk til mine korrekturlesere.



Høgskolen
i Innlandet

Sammendrag

Inkluderingsbegrepet er ganske fremtredende i dagens skole. Begrepet blir beskrevet som et mål for skolens praksis. Inkludering kan også være ekstra utfordrende for barn med kognitive funksjonsnedsettelse. Hva gjør lærere i dagens skole for å oppnå dette målet om inkludering, og lykkes vi med inkluderingen? Formålet med denne studien er å undersøke hva lærer kan gjøre for å sørge for at alle får den inkluderende skolehverdagen våre elever har krav på. I tillegg forsøker studien å få et innblikk i opplevelsen til lærere om inkluderingsmetodene fungerer i praksis. Problemstillingen på studien er: Hvordan legger lærere til rette for et inkluderende klassemiljø hvor barn med kognitiv funksjonsnedsettelse blir ivaretatt?

I studien er et utvalg av tidligere forskning om inkludering lagt til grunn. Begrepet klassemiljø blir forstått ut ifra en forståelse av begrepene et inkluderende læringsmiljø. Videre blir Roger Sles kritikk av inkluderingsbegrepet grunnleggende. Studien er en kvalitativ undersøkelse, med intervju som metode. I studien er det gjennomført fem intervju, ved to ulike skoler. Hvert intervju hadde en varighet på et sted mellom 40 og 60 minutter. En tematisk analyse av svarene fra intervjuene er det som blir gjort i studien, og presentert i resultatdelen.

Informantene beskriver en hverdag hvor det er vanskelig å sette fingeren på en spesifikk metode som fungerer i enhver situasjon. Kommunikasjon mellom lærere, elever og foreldre blir beskrevet som en slags metode. Denne metoden blir brukt til å finne de beste metodene for hver enkelt elev, i de ulike situasjonene. Informantene beskriver også en rekke konkrete situasjoner hvor kommunikasjon kan være den løsende faktoren for å løse situasjoner på best mulig måte. I tillegg beskrives en rekke ulemper med inkluderingen slik den blir fremstilt i dag.

Videre drøftes resultatene opp mot David Mitchells formel for inkludering, i tillegg til kritikk av inkluderingsbegrepet skrevet av Roger Slee. Funnene i undersøkelsen viser at inkluderingen ikke ser ut til å nå sitt fulle potensial ut ifra de faktorer som skal til for å ha et inkluderende klassemiljø. Likevel ser vi at fokuset ligger på å skape et inkluderende klassemiljø hos informantene, de mangler bare de konkrete løsningene for å skape det inkluderende fellesskapet i sin helhet.



Høgskolen
i Innlandet

Abstract

The concept of inclusion is quite prominent in today's schools. The term is often described as a goal, in various documents for regulating school practices. However, inclusion can also be extra challenging for children with cognitive impairments. What can teachers do in contemporary schools to achieve the goals of inclusion, and are they successful with inclusion? This study aims to investigate ways and steps teachers can take to guarantee that every student is given fair opportunities and assistance in their educational journey. Additionally, I am attempting to gain a deeper understanding of the experiences of teachers, with the aim of identifying practical strategies that can be used to promote inclusion in schools. The main research question presented by this study is: How do schoolteachers effectively cultivate learning environment that are inclusive and responsive to the needs of children with cognitive impairments?

The study is based on a selection of previous research on inclusion. Learning environment is understood from the concepts of the term of an inclusive learning environment. Furthermore, Roger Slee's criticism of inclusion becomes fundamental. The study is a qualitative inquiry, using interviews as a research method. Five interviews were conducted at two different schools. Each interview lasted somewhere between 40 and 60 minutes. A thematic analysis approach was applied to the data, and then presented in the findings section.

During the interviews the participants describe everyday life where it is difficult to identify a specific method that works in every situation. Communication with teachers, students and parents has been used to determine methods for inclusion appropriate in different school contexts. The participants also describe several specific situations where communication can be the decisive factor in resolving situations in the best possible way. Additionally, a few disadvantages with inclusion as it is presented today are described.

Furthermore, the results are being discussed using David Mitchell's framework of inclusion, in addition to criticism of the concept of inclusion suggested by Roger Slee. The Research findings indicate that inclusion does not seem to reach its full potential based on the factors that are needed to build inclusive learning environments. It is evident that the participants prioritize the



**Høgskolen
i Innlandet**

establishment of an inclusive environment. However, the specific measures required to actualize their goals are currently absent.



Høgskolen
i Innlandet

Figuroversikt

Figur 1: Mindmap informant nummer 4.

Figur 2: Mindmap informant nummer 3.

Figur 3: Mindmap informant nummer 5.

Figur 4: Mindmap informant nummer 2.

Figur 5: Mindmap informant nummer 1.



Høgskolen
i Innlandet

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
Figuroversikt	7
1. Innledning	11
<i>1.1 Prosjektets formål og bakgrunn</i>	<i>11</i>
<i>1.2 Prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>13</i>
<i>1.3 Oppgavens avgrensinger</i>	<i>13</i>
<i>1.4 Oppgavens oppbygning</i>	<i>14</i>
<i>1.5 Begrepsavklaringer</i>	<i>14</i>
1.5.1 Inkludering	15
1.5.2 Klassemiljø	16
1.5.3 Kognitiv funksjonsnedsettelse	16
2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag	18
2.1 Inkludering	18
2.1.1 Hva er inkludering?.....	18
2.1.2 Inkluderingens dimensjoner, aspekter og sider.....	20
2.1.3. Kritikk av inkludering og inkluderingsbegrepet	21
2.2 Inkluderende undervisningspraksiser.....	24
2.2.1 Inkluderende felleskap for barn og unge	24
2.2.2 Faktorer for inkluderende undervisning.....	25
2.3 Kommunikasjon i skolen.....	27
2.4 Kognitiv funksjonsnedsettelse.....	29
2.5 Teoretisk oppsummering	32
3. Forskningsdesign og metode	33
3.1 Kvalitativ metode.....	33



Høgskolen i Innlandet

3.2 Dybdeintervju	34
3.3 Innhenting av informanter	34
3.4 Gjennomføring av intervju	36
3.5 Intervjuguide	36
3.6 Innsamlingsprosessen av data	38
3.7 Bearbeiding av innsamlet data	38
3.7.1 Transkribering	38
3.7.2 Analyse	39
3.8 Metodedrøfting	39
3.9 Etiske refleksjoner	41
3.9.1 Etiske refleksjoner rundt opptak	43
3.10 Oppgavens validitet	44
4. Resultater	45
4.1 Inkludering	46
4.1.1 Fellesskap	47
4.1.2 Sprik i elevmassen	49
4.1.3 Aksept	50
4.1.4 Rutiner	52
4.2 Inkluderende undervisningspraksiser	53
4.2.1 Gode metoder	55
4.2.2 Mindre gode metoder	56
4.3 Klassemiljø	59
4.3.1 Godt klassemiljø	60
4.3.2 Dårlig klassemiljø	61
4.4 Kommunikasjon	62
4.4.1 Lærer – elev	63
4.4.2 Lærer – klasse	64
4.4.3 Lærer – lærer	65
4.4.4 Elev – elev	66
4.4.5 Lærer – Foresatte	68
5. Drøfting	70



**Høgskolen
i Innlandet**

<i>5.1 Inkludering</i>	70
5.1.1 Felleskap	71
5.1.2 Sprik i elevmassen	72
5.1.3 Aksept	74
5.1.4 Rutiner.....	75
<i>5.2 Inkluderende undervisningspraksiser</i>	76
5.2.1 Gode metoder	77
5.2.2 Mindre gode metoder.....	78
<i>5.3 Klassemiljø</i>	80
5.3.1 Godt klassemiljø	81
5.3.2 Dårlig klassemiljø	82
<i>5.4 Kommunikasjon</i>	83
5.4.1 Lærer – elev	83
5.4.2 Lærer – klasse	85
5.4.3 Lærer – Lærer	86
5.4.4 Elev – Elev	87
5.4.5 Lærer – foresatte	89
<i>5.5 Oppsummering av drøfting</i>	90
6. Avslutning	91
6.1 Videre forskning på feltet	93
Litteraturliste	95
<i>Vedlegg 1</i>	98
<i>Vedlegg 2</i>	99
<i>Vedlegg 3</i>	102



Høgskolen
i Innlandet

1. Innledning

1.1 Prosjektets formål og bakgrunn

Inkludering og inkluderende felleskap er to begreper som gjennomsyrrer som et overordnet prinsipp i opplæringen i Norge i dag. Inkludering blir av Nordahl og ekspertgruppen (2018) betraktet som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk og en målsetning i utviklingsarbeidet i internasjonal skala. Inkludering ble for alvor forsterket som begrep i skolesammenheng først igjennom Salamancaerklæringen i 1994 fra UNESCO, før begrepet ble tatt inn i læreplanen i kunnskapsløftet fra 1997 (Bachmann & Haug, 2006). Videre har begrepet utviklet seg og er den dag i dag inne i den overordnede delen av kunnskapsløftet fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Begrepets natur kan vi også kjenne igjen i opplæringslovens formålsparagraf. I formålsparagrafen heter det at:

«opplæringa skal byggje på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverd og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» (Opplæringslova, 1998, s. 2)

Likeverd som begrep i opplæringsloven er et begrep som er viktig for inkluderingsarbeidet, og også for denne oppgaven. Helt grunnleggende for at alt vi driver med i skolen er det at vi har en grunnleggende tanke om at alle mennesker har samme verdi, uansett forutsetninger. Og det er dette likeverdet som ligger til grunn for forskningsprosjektet. Formålet med dette prosjektet er å finne ut hva vi som lærere kan gjøre for å sørge for at barn med kognitiv funksjonsnedsettelse får en verdig tid på ungdomsskolen hvor eleven blir inkludert i klassemiljøet som eleven har krav på, og på denne måten få realisert likeverdet.

Videre legger stortingsmelding nummer 6 (2019) frem at man har behov og en vei å gå for å få til en enda mer inkluderende praksis. Videre vises det til at mange barn og unge ikke får den tilretteleggingen de har krav på eller får den hjelpen de trenger for sent, mens noen også ikke får hjelp i det hele tatt (Meld.st.6, 2019). Utfordringene som skisseres her er at mange barn og



Høgskolen i Innlandet

unge blir møtt med for lave forventinger og at mange av de som blir tatt ut av klassen fordi de ikke klarer å følge den ordinære undervisningen føler at de havner enda lenger bak av å få alternativt opplegg (Meld.st.6, 2019, s. 42). Dette er altså hentet fra en stortingsmelding som kommer hele 22 år etter at inkluderingsbegrepet ble innlemmet i læreplanen i 1997. For meg er det et tydelig tegn på at inkluderingsarbeidet har en lang vei å gå. Det er også derfor jeg ønsker å forske på inkludering.

I denne masteroppgaven blir dermed de overordnede temaene inkludering i klassemiljøet og barn med kognitiv funksjonsnedsettelse. I praksis gjennom studieløpet har jeg opplevd ulike forsøk på å gi barn med kognitiv funksjonsnedsettelse det de har krav på i form av inkludering. Disse forsøkene har sett ut til å ha endt med varierende grad av resultat. Etter å ha sett problemene som har dukket opp med tanke på inkludering i klassemiljøet har dette blitt til noe jeg ønsker å se nærmere på. I tillegg har observasjoner gitt meg en formening om at det er to måter å behandle barn med kognitiv funksjonsnedsettelse på, dette så klart ut ifra hver enkelt situasjon. Den ene metoden er å beholde eleven i klasserommet og heller sette ressursen inn på eleven i timene, mens den andre metoden ser ut til å ta eleven ut av klasserommet og bruke ressursen på et grupperom.

Skolehverdagen er fra før en ganske hektisk hverdag, hvor man sjeldent får tid til å gjennomføre alt man har planlagt i forkant av en dag. Hverdagen er preget av hendelser som dukker opp som må håndteres uten særlig mye tid til å vurdere mulighetene vi har. Dette er noe som gjør at det veldig fort er lett å havne inn i en mer reaktiv spiral, mens man egentlig har et ønske om å være mer proaktiv med arbeidet i skolen. Inkludering tenker jeg at egentlig skal være noe som hjelper oss med å ligge i forkant av utfordringer, og også begrense antallet utfordringer, men hvordan går egentlig inkluderingsarbeidet?



Høgskolen
i Innlandet

1.2 Prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål

Med begrepet inkludering som et rådende prinsipp for skolens praksis er det naturlig å anta at skolen ønsker mindre segregering, og at flest mulig skal være i fellesskapet mest mulig. Så hvordan løser man da dette? Og er dette noe som lærere har en oppfatning av at fungerer?

Problemstillingen som er laget for dette masterprosjektet er dermed:

Hvordan legger lærere til rette for et inkluderende klassemiljø hvor barn med kognitiv funksjonsnedsettelse blir ivaretatt?

I tillegg til denne problemstillingen har jeg også utviklet to forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å svare på denne sammensatte problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene lyder følgende.

- Hvilke metoder og strategier fungerer for å skape best mulig inkluderende klassemiljø, ifølge de lærere som deltok i dette prosjektet?
- Opplever lærere at inkluderingsmetodene fungerer i praksis, og hva er holdningene til lærere med tanke på å oppnå et inkluderende klassemiljø?

1.3 Oppgavens avgrensinger

Oppgaven er avgrenset til de teoretiske perspektivene som jeg synes er mest hensiktsmessig på bakgrunn av forskningsprosjektets omfang. Formålet med oppgaven er å belyse lærerens måter å legge til rette for et inkluderende klassemiljø, hvor barn med kognitiv funksjonsnedsettelse blir ivaretatt. Avgrensningene som ligger her er at oppgaven fokuserer kun på lærerens måte å legge til rette for dette, hvor også holdninger rundt dette dukker opp. Her er det da ønskelig å få oversikt over undervisningsmåter, hjelpemidler og tanker om temaet. Ved en induktiv tilnærming vil jeg også belyse resultatene opp mot relevant teori og forskning, og også svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.



Høgskolen i Innlandet

I tillegg er inkluderingsbegrepet et begrep som strekker seg helt fra barnehagen og videre ut resten av livet. Begrepet er minst like viktig på alle nivåer i utdanningen, og videre i livet for å ha en følelse av en naturlig plass i felleskapet (Meld.st.6, 2019, s. 11). Med andre ord er inkluderingsfeltet ganske stort. Av den grunn har jeg valgt å avgrense oppgaven til å se spesifikt på ungdomsskole nivå, og kun hentet informanter derfra.

1.4 Oppgavens oppbygning

I masteroppgaven vil du finne en inndeling på seks hovedkapitler som tar for seg forskningsprosessen som er gjort. Oppgaven starter, som du allerede har lest, med en innledning hvor problemstillingen blir presentert i første kapittel. Andre kapittel tar for seg en rekke teoretiske perspektiver. I kapittelet blir det lagt frem hva inkludering i klassemiljø er og hvorfor det er viktig. I tillegg kommer det frem en del teori om hva kognitiv funksjonsnedsettelse blir beskrevet som og hva dette begrepet innebærer. I tillegg vil det bli lagt frem en del tidligere forskning. Videre i kapittel tre vil det handle om valg av metode. Her vil valget av metode begrunnes samtidig som validiteten av forskningen som blir gjort blir i gjennomgått og reflektert over.

Over i kapittel fire vil resultatene fra intervjuene som er gjennomført bli presentert. Her vil funnene bli først og fremst presentert og gjort rede for. I kapittel fem starter drøftingen. Funnene vil her bli drøftet inn mot teorien som allerede er presentert. Forskningsfunnene her vil også bli drøftet opp mot funnene fra tidligere forskning i et forsøk på finne noen resultater på forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli forsøkt svart på, i tillegg til en refleksjon om arbeidet som er gjort og veien videre for temaet.

1.5 Begrepsavklaringer

I oppgavens problemstilling dukker det opp tre begreper som er viktige for oppgaven. Her skal jeg forklare begrepene og hvordan de blir forstått og brukt i oppgaven.



**Høgskolen
i Innlandet**

1.5.1 Inkludering

Tidligere var integrering et sentralt prinsipp for den spesialpedagogiske virksomheten i skolen, hvor man hadde et fokus på å integrere de med annerledes behov i den vanlige skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Integrering blir i dag sett på som mer statisk enn inkludering, hvor integrering i utgangspunktet fort kan oppfattes som at en gruppe allerede står utenfor felleskapet og bør integreres mest mulig inn i det (NAKU, 2019). Videre betrakter også NAKU (2019), som er det nasjonale kompetansemiljøet om utviklingshemming, begrepet integrering som et begrep som er med på å opprettholde det samme skillet som en prøver å bryte ned. Det er der inkluderingsbegrepet skiller seg ut, i og med at det understreker at alle hører med i felleskapet i utgangspunktet, uavhengig av forutsetninger (NAKU, 2019).

Inkludering ble for første gang introdusert i norsk skole tilbake i 1997, gjennom den nasjonale læreplanen for grunnskolen, også kjent som LK97, og under høringsinstansene og innfasingsperioden var kommentarene til inkludering og inkluderingsbegrepet utelukkende positive (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Videre erstattet begrepet tilsynelatende det begrepet tidligere som var et sentralt prinsipp, innenfor den spesialpedagogiske virksomheten, da inkluderingen gjorde sitt inntog (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Under det som heter læreplanverkets Overordnet del (2017) har inkluderingsbegrepet fått en ganske sentral posisjon i LK20. Det første prinsippet for skolens praksis heter nemlig et inkluderende læringsmiljø, hvor det videre heter at skolen skal utvikle et inkluderende felleskap som fremmer læring for alle, trivsel og helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Når det kommer til definisjonen av selve begrepet finnes det en rekke like, men også ulike definisjoner. Det finnes nemlig ingen universell akseptert definisjon av begrepet (Haug, 2014, s. 11). For å finne en kort og konsis definisjon har jeg valgt å bruke Statped (2022) sin definisjon, som har en fin definisjon på hva inkludering er. Inkludering handler nemlig om tilpasse læringsmiljøet til det mangfoldet vi har blant elever, og gi alle en mulighet som er reell til å delta i det sosiale og faglige felleskapet (Statped, 2022). Når man har et inkluderende læringsmiljø er det ingen som betegnes som inkluderte, dette fordi at dersom man betegnes som



Høgskolen i Innlandet

inkludert, betyr det at man fra før har vært utenfor felleskapet, og et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfold (Statped, 2022).

Inkluderingsbegrepet vil senere i oppgaven bli presentert enda dypere. Inkludering blir dermed i denne oppgaven sett på som et mål vi ønsker å oppnå i skolen, for å skape like muligheter for absolutt alle i felleskapet og klassemiljøet.

1.5.2 Klassemiljø

I oppgavens problemstilling blir begrepet klassemiljø brukt. Begrepet vil i denne oppgaven bli brukt som en slags avgrensning og konkretisering av begrepet læringsmiljø. Læringsmiljø er et begrep som, sammen med inkludering, har en sentral rolle i den Overordnede delen av læreplanen. Som nevnt i inkluderings begrepet, er det første prinsippet for skolens praksis «Et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Innenfor læringsmiljø oppnevner Utdanningsdirektoratet (2016) fem faktorer som de omtaler som de aller viktigste faktorene. Disse fem faktorene er:

- «Klasseledelse og ledelse av undervisningsforløp
- Relasjoner mellom elever og lærere
- Relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Samarbeid mellom hjem og skole
- God ledelse og positiv skolekultur» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12).

Av disse fem faktorene er det de tre første faktorene som jeg ønsker å benytte til å beskrive klassemiljøbegrepet. I tillegg til dette vil også samarbeid mellom hjem og skole få litt plass i drøftingsarbeidet i og med at dette blir nevnt som en faktor som kan brukes opp mot relasjonsbygging.

1.5.3 Kognitiv funksjonsnedsettelse

Begrepet kognitiv funksjonsnedsettelse kan forstås som et relativt åpent begrep. I stortingsmelding 40 (2002) beskrives en funksjonsnedsettelse som noe som viser til tap, avvik



**Høgskolen
i Innlandet**

eller skade i en kroppsdel eller en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Videre nevner stortingsmeldingen at dette kan dreie seg om en rekke nedsatte funksjoner, blant annet nedsatt kognitiv funksjon (Meld.St.40, 2002). I denne oppgaven brukes forståelsen om tap eller avvik av den kognitive funksjonen til elevene som igjen er ganske åpent. Dette med hensikt om at informantene ikke skal få for mye føringer og begrensinger i elvetyperne prosjektet handler om. Kognitiv funksjonsnedsettelse blir da brukt i oppgaven som en nedsettelse i de kognitive evne til elevene som gjør at inkluderingen i felleskapet kan være utfordrende.



Høgskolen
i Innlandet

2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet skal jeg presentere teorien jeg har valgt å se nærmere på i lyset av min problemstilling. Teorien og den tidligere forskningen skal brukes til å drøftes opp mot resultatene av forskningen som er gjort. Under vil jeg presentere teori og forskning om inkludering, inkluderende undervisningspraksiser, klassemiljø og kognitiv funksjonsnedsettelse, i den rekkefølgen.

2.1 Inkludering

Inkludering er på mange måter oppgavens hovedtema og det er også innenfor dette vi finner forskningens teorigrunnlag. I teorikapittelet om Inkludering kommer jeg først til å trekke frem forskjellige faktorer og innfallsvinkler som omhandler inkludering, før jeg presenterer teorigrunnlaget som bygger på Roger Slee (2018) sin teori med navn «Inclusive education isn't dead, it just smells funny».

2.1.1 Hva er inkludering?

Inkluderingsbegrepet er som tidligere nevnt et ganske sentralt prinsipp i det norske skolesystem, og grunnleggende for det demokratiet vi ønsker å ha i Norge. I dette underkapittelet blir forskning på forskjellige instansers holdning til inkludering, og en gjennomgang av inkluderingsbegrepet presentert.

I rapporten til Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen (2017), som er bestilt fra Norges Handikapforbund, er det et kapittel som er særlig relevant for mitt arbeid med inkludering. I Kapittel 9 av rapporten møter vi inkluderingsbegrepet. Kapittelet omhandler holdninger til begrepet inkludering i skolen, og den eksterne aktøren PPT. I forskningsrapporten har de undersøkt, med en kvantitativ studie, holdningene til blant annet nyutdannede lærere, lærere, lærerutdannere og PPT (Wendelborg et al., 2017, s. 67). Forskingen har stilt disse gruppene, med flere, spørsmål som er vurdert i en skala fra 1 til 5 ut ifra hvor positiv vedkommende er til inkludering. I rapporten blir det deretter presentert en rekke tall som viser i hvilken grad lærere



Høgskolen i Innlandet

og de forskjellige gruppene er positiv til inkluderingsbegrepet og inkluderingspraksisen (Wendelborg et al., 2017, s. 65).

Tallene som dukker opp i rapporten viser at det er stor forskjell på holdninger til inkludering hos de forskjellige gruppene. Forskningen viser at læreren er den minst positive aktøren, med en oppslutning på 2,5 av 5 i gjennomsnitt, mens PPT er de mest positive med hele 3,9 av 5 i gjennomsnitt på skalaen forskerne har utarbeidet (Wendelborg et al., 2017, ss. 66–68). Rapporten begrunner videre at disse resultatene som at lærerne i klasserommet har en opplevelse om et større behov for å finne løsninger som er praktiske i en travel hverdag, og dermed i større grad, enn for eksempel PPT som ser nytten av at de elevene med større behov får muligheten til å få sitt tilbud enkeltvis eller i mindre grupper (Wendelborg et al., 2017, s. 68).

Avslutningsvis forteller rapporten til Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen (2017) om en markant utskilling av elever med funksjonshemming i overgangene mellom barnehage, barneskole, ungdomsskole og videregående. Samtidig er skolehverdagen en vei ut av det miljøet som de bør ha med jevnaldrende, og elever som er utsatt for en slik ekskludering fra ordinære skoler er oftest de elevene som har vansker som er sammensatte mellom funksjonsvansker og utviklingshemming (Wendelborg et al., 2017, ss. 72–73).

Begrepet Inkludering er bort i mot uangripelig i og med at det nesten er umulig å være uenig i at skolen skal være for absolutt alle (Haug, 2014, s. 6). Slik startet kapittel en i boken til Peder Haug (2014), «Dette vet vi om inkludering». Haug skisserer videre at forståelsen av «alle barn» tidligere har blitt sett på som alle barn som ikke avviker for mye fra det som er normaliteten. Inkluderingsbegrepet vårt gir derimot en annen retning av forståelsen av ordene «alle barn», nemlig at det ultimate målet er at absolutt alle barn skal gå i vanlig klasse, som alle andre (Haug, 2014, s. 6). Målet kan med Haugs ord ses på som en utviding av forståelsen av «alle barn». De inkluderende prinsippene skal være med på å bygge skolen til en arena hvor man tar hensyn til absolutt alle barn, uavhengig av diagnoser, kategoriseringer og bakgrunnen til barna (Haug, 2014, s. 7).



Høgskolen i Innlandet

Haug (2014) skisserer fire argumenter for inkludering som ideal og praksis i skolen. Disse fire argumentene er et ideologisk fundament, et historisk fundament, et empirisk fundament og til slutt et juridisk fundament (Haug, 2014, s. 19). Med ideologisk fundament menes det at inkludering kan forstås som en overordnet ideologi for hvordan opplæring for alle barn og unge skal gjennomføres og organiseres. Inne i denne ideologien ligger menneskerettigheter til grunn, samtidig som at hele skolen skal være for alle, og at alle skal oppleve skolen som sin (Haug, 2014, s. 19). Til grunn legges det at en ideologi er et perspektiv som man ikke kan eller trenger å beskrive, men det er tilstrekkelig at de blir trodd på og at vi ønsker å realisere den (Haug, 2014, s. 19).

Det historiske fundamentet går mer ut på skolens utvikling, rent historisk, mot en mer inkluderende skole. Tidligere har skolen hatt en tydelig organisatorisk differensiering som har blitt mer og mer erstattet av en felles opplæring, hvor da skolen har blitt lagt om over tid til en mer felles skole for alle, hvor det da også gjelder innenfor spesialundervisningen (Haug, 2014). Innenfor det empiriske fundamentet trekker Haug (2014) frem en rekke forskning på integrering og inkludering og hvordan dette oppleves. Resultatene som presenteres er ganske sprikende og ganske motsetningsfylte og beskrives også som litt uklare (Haug, 2014, s. 21). Dette forklarer Haug (2014) som et ikke overraskende funn, i og med at integrering og inkludering er tiltak som er ganske komplekse i en skole som er veldig sammensatt, og har tilhold i en stor verden, og av denne grunn kan vi ikke legge for stor vekt til enkeltstudier heller.

Til slutt har vi det juridiske fundamentet. Dette innebærer de nasjonale styringsdokumentene som kravene om en inkluderende skole finner sted, Salamanca-erklæringen fra 1994, menneskerettighetserklæringen, FNs barnekonvensjon og FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter (Haug, 2014, s. 24). Innenfor alle disse juridiske bindende avtalene er inkluderingsbegrepet innfaset, og en plikt medfølger.

2.1.2 Inkluderings dimensjoner, aspekter og sider

I denne oppgaven ønsker jeg å ta i bruk tre forskjellige begreper sammen med inkludering. Disse tre er inkluderings dimensjoner, inkluderings aspekter og inkluderings sider. Disse



Høgskolen i Innlandet

inndelingene tar forskjellig plass i drøftingsdelen av prosjektet og vil bli brukt til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Når det kommer til dimensjoner av inkludering deler Strømstad, Nes og Skogen (2004) inkluderingen inn i tre dimensjoner. Disse dimensjonene er den faglige, sosiale og kulturelle dimensjonen, hvor alle disse tre dimensjonene har som et felles mål om et læringsmiljø hvor alle elevene opplever trivsel, tilhørighet og læring (Strømstad et al., 2004).

Videre har de danske forskerne Ane Qvortrup og Lars Qvortrup (2015) lansert tre aspekter ved inkludering i undervisningssammenheng i skolen. Det første aspektet går ut på at en rent fysisk er inkludert, altså til stede i samme klasserom eller formell deltagelse i et felleskap. Videre er det andre aspektet sosialt inkludert, hvor det da går på det å være en aktiv deltager i felleskapet. Sist ute er psykisk inkludert, hvor den subjektive opplevelsen er at man har annerkjennelse fra felleskapet, og eleven selv har en følelse selv av å være en del av felleskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Denne tilnærmingen legger da vekt på elevenes egne følelser av inkludering.

Sist ut har vi inkluderingens sider. Denne inndelingen som Nilsen (2017) presenterer deler inkluderingsbegrepet inn i to forskjellige sider, en objektiv og en subjektiv side av inkluderingens forskjellige deler. Den objektive siden av inkluderingen går ut på hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt for inkludering, da for organisatorisk, sosial og kulturell inkludering. Når det kommer til den subjektive siden av inkludering, er dette igjen barnets egne opplevelse av inkludering, igjen innenfor organisatorisk, sosial og kulturell inkludering (Nilsen, 2017).

2.1.3. Kritikk av inkludering og inkluderingsbegrepet

I kapittelet «*hva er inkludering*» blir det det nevnt at inkluderingsbegrepet i seg selv virker å være uangripelig som prinsipp, likevel finnes det forskjellige typer kritikk av begrepet. Jeg ønsker her å trekke frem artikkelen til Schachner (2019), som har et litt annet fokus på inkludering, artikkelen ser nemlig på flerkulturelt mangfold, og hvordan skolen tilnærmer og håndterer utfordringer med kulturelt mangfold, for alle parter. Grunnen til at denne artikkelen trekkes frem er fordi inkluderingsbegrepet får kritikk i rapporten for å kunne fremme



Høgskolen i Innlandet

assimilering (Schachner, 2019, s. 11). Kritikken i seg selv gå ut på at begrepet kun tar for seg fordommer og forebygging av diskriminering, noe artikkelen bekrefter at også fungerer i praksis hvor for eksempel sannsynligheten for interetnisk vennskap mellom majoritet og minoritet har hatt en høy økning (Schachner, 2019, ss. 10–11).

Artikkelen skisserer videre en løsning hvor kulturell pluralisme er et begrep som er viktig. Schachner poengterer at dersom man lar kulturelt mangfold blomstre som en ressurs for både sosioemosjonell- og faglig utvikling, ser det ut til at kombinasjonen mellom likeverd, inkludering og kulturell pluralisme er den mest fruktbare innfallsvinkelen (Schachner, 2019, s. 11). I tillegg til at inkluderingsbegrepet settes under lupen her, blir begrepet kulturell pluralisme forklart med at det forsøker å skape en større kulturell bevissthet blant majoritetselever (Schachner, 2019, s. 11).

I tillegg til Schachners kritikk av inkluderingsbegrepet som mangelfullt kommer også Roger Slee (2018) med kritikk av inkluderingen, men mer mot hvordan inkluderingsforsøkene blir gjennomført i dag. Slee (2018) bidrag inn i inkluderingskritikken, hvor han forklarer at boken forsøker å justere fokuset bort fra eksklusjon som beskrives som en sosial tilstand i den spesielle situasjonen for de barna med funksjonshemninger og nedsettelse, sammen med familie og de rundt dem. Begrepet inkluderende opplæring blir videre beskrevet i innledningen som et begrep som har blitt til «*an empty language*» (Slee, 2018, s. 3). Slee (2018) argumenterer med at diskursen i politiske utgivelser viser forpliktelsene til prinsippene og praksisen, men linjene fra disse bare er blitt øvd inn resistert fra lærere og hele skolesystemet fra alle hold uten noe konkret.

Slee viser videre til at inkluderende utdanning ikke har en teori som er generell og universell, men det er flere teorier, hvor begrepet har blitt forsøkt temmet og domestisert og dermed har mistet litt av sin opprørske iver for å endre (Slee, 2018, ss. 10–11). Strukturen i samfunnet og nyliberalismen har også i følge Slee (2018) gjort at skoler er blitt smidd i konkurransedyktige individualisters ovn, og elevene på skolene er reduserte til å være bærere av individuelle resultater, som blir brukt til å analysere ytelsen til skoler, lærere, skoleldistrikt eller nasjonalitet,



Høgskolen i Innlandet

hvor ulikheter bare vil bli større. Videre kan man si at denne resultatjakten gjenkjenner man i samfunnet, og skoler presses til å konkurrere med hverandre, med ulike parameter for suksess (Slee, 2018, s. 19).

Problemet med inkluderingen av barn med funksjonsnedsettelse lanserer Slee (2018) er at nedsettelsen blir primært for hvordan vi ser på barnet, og deres egen identitet blir gjort sekundær, usynlig og verdiløs. Identiteten blir utelukkende sett på som utfordringen/nedsettelsen til barnet (Slee, 2018, s. 67). Videre sies det at funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming er en funksjon av samspillet mellom samfunnets institusjoner, kultur, verdier og forskjeller som ikke samsvarer med en ordinær eller standardisert kropp eller væremåte. Samfunn kan med andre ord være med på å deaktivere egne innbyggere og deltagere i samfunnet (Slee, 2018, s. 67). Denne fordelingen viser Slee (2018) videre gjennomsyrrer spesialundervisningen og segregeringen blir også i tilfeller omtalt i inkluderingspråket, dette i og med at det omtales av enkelte at barnets beste, i det øyeblikket barnet blir en for stor belastning, er å ta eleven ut av klasserommet og få opplæring segregert fra resten (Slee, 2018).

Til tross for disse problemene med inkluderingen som presenteres, holder Slee (2018) demokrati og inkludering som noe det absolutt er verdt å kjempe for, og begrepene henger sammen. Problemet ligger nemlig i at spesialpedagoger og lærere har motsatt seg grunnleggende endringer i kulturer og strukturer i utdanningen (Slee, 2018, s. 82). Oppfordringen til skolesystemet er en real omformulering av skolegangen, hvor begreper som «vanlig» og «spesiell» kastes helt bort, og den segregeringen av elever med funksjonshemninger eller funksjonsnedsettelse blir sett på som noe man drev med for lenge siden (Slee, 2018, s. 82).

Catia Malaquias (2017), refereres til av Slee (2018), hvor det nevnes tre myter omhandlede barn med «Spesielle behov». Disse tre mytene er «barnet ditt har spesielle behov», «barn med spesielle behov klarer seg bedre i spesialiserte omgivelser», og «spesialskoler er nødvendig, og foreldre må kunne velge de fordi en skole passer ikke for alle» (Malaquias, 2017). Disse mytene slås ned på av både Slee (2018) og Malaquias (2017), hvor blant annet Slee sier at dersom det er uholdbart for barnet, er det ingen valg hvilken skole barnet skal gå på. I tillegg avslutter Slee



**Høgskolen
i Innlandet**

med å si at i hans øyne virker det slik at foreldrene til barn med funksjonsnedsettelse eller funksjonshemninger at de søker de samme ønskene som alle andre barns foreldre, nemlig en utdanning ved den lokale skolen sammen med naboer og søsken, og av best mulig kvalitet (Slee, 2018, s. 84).

Helt avslutningsvis forteller Slee (2018) om et ønske om at alle hans barnebarn skal få en bedre opplæring enn deres foreldre, i et mangfoldig klasserom hvor alt fra flyktninger via ulike kulturer til ulike etnisiteter og religioner. De bør også slippe å lære om forskjellige funksjonshemninger gjennom et skolebesøk på spesialskoler, og våre barn og barnebarn fortjener en utdanning som handler om humanitet i den humane verden, og inkluderende opplæring er en taktikk vi bruker for å oppnå det demokratiske ideal (Slee, 2018, ss. 84–85).

2.2 Inkluderende undervisningspraksiser

Når det kommer til forskning og teori om inkluderende praksiser blir det her presentert forskning på hvordan undervisningspraksiser blir gjennomført, før Mitchells formel for en inkluderende skole blir presentert. Kapitlet skal forsøke å sette frem relevante synspunkter for hvordan man skal skape et inkluderende klassemiljø.

2.2.1 Inkluderende felleskap for barn og unge

Thomas Nordahls og hans utvalgte team med eksperter har utarbeidet en rapport på bestilling fra kunnskapsdepartementet som vurderer utdanningstilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i grunnutdanningen, fra barnehage til videregående opplæring. Ekspertutvalgets overordnede mål for rapporten var å bidra til at unge og barn som har behov for tiltak som er tilrettelagte til den enkelte, får et spesialpedagogisk og pedagogisk tilbud som er på et høyt nivå samtidig som de opplever økt inkludering i barnehage og skole (Nordahl, 2018, s. 6). Rapporten er med andre ord en slags vurdering av arbeidet som blir gjort i den norske skole, av en gruppe eksperter som tar for seg en rekke forskjellige aspekter med den norske skolen i dag.



Høgskolen i Innlandet

Særlig aktuelt for denne masteroppgaven er vurderingen av det spesialpedagogiske arbeidet som er i grunnskolen, i lys av inkludering. Rapporten samler noe av tidligere forskning som er gjort på feltet og henviser også til at relativt mye av spesialundervisning fortsatt foregår utenfor resten av klassen, enten en til en eller i mindre grupper (Nordahl, 2018, s. 117). En slik undervisning utenfor gruppen kan spille inn på hvordan elevene opplever skoledagen, dette fordi at barnene som mottar en form for spesialundervisning lett kan føle seg stigmatisert sosialt (Nordahl, 2018, s. 117). Rapporten viser også til studier som er gjort om trivsel i skolen, hvor elever som har særskilte behov kun har en oppslutning på 70% av elever som trives godt eller svært godt, samtidig som en studie på funksjonshemmedes erfaringer viser at ca. en tredjedel av barn med funksjonshemminger har opplevd krenkende eller hatefulle ytringer, hvor da skolen er en hyppig arena for ytringene (Nordahl, 2018, s. 118).

I tillegg til dette trekkes det frem forskning som viser at trivsel, hvor mange venner en har, om eleven blir mobbet, og motivasjonen og læringsinnsats har stor innvirkning på hvilken grad elevene ser ut til å mestre skolen (Nordahl, 2018, s. 118). Dette er da faktorer som alle kan trekkes inn under inkluderingsbegrepet, hvor det da blir ganske tydelig at vi har en vei å gå i inkluderingsarbeidet. Rapporten til Nordahl og ekspertutvalget (2018) henter frem en oppsummering av det de opplever som dagens situasjon i 2018, som at det samlet sett er en rekke elever i skolen som ikke opplever den tilpasningen av opplæringstilbudet og det sosiale og faglige felleskapet som en inkluderende skole tilsier og ønsker.

2.2.2 Faktorer for inkluderende undervisning

For å oppnå dette demokratiske idealet gjennom inkludering, trenger vi praksiser på feltet som søker mot å skape inkludering. For å oppnå dette henvises det ofte til David Mitchells formel for inkluderende undervisning. I boken «Hvad der virker i inkluderende undervisning: evidensbaserte undervisningsstrategier» (2015) lanserer en formel som forklarer hvordan man kan oppnå en inkluderende undervisning, dersom man har et kontinuerlig arbeid med disse faktorene. Disse faktorene stammer fra en analyse av en stor mengde internasjonale forskningsartikler på undervisning for barn med særskilte behov (Haug, 2017).



Høgskolen i Innlandet

Formelen innebærer sju faktorer som alle må arbeides med til enhver tid, og dette på et organisasjonsnivå (Mitchell, 2015). Den første av de syv faktorene er en felles visjon om inkludering, hvor da alle har en forpliktelse om å handle ut ifra en inkluderende filosofi. Den neste faktoren går på plassering, der man skaper et læringsmiljø hvor alle har tilgang til gruppen med jevnaldrende i sitt lokale miljø. Dette hvor det er en fleksibel organisering med ulike sammensetninger med ivarettatte individuelle behov. Faktor nummer tre er delt inn i tre forskjellige former for tilpasning. Disse tilpasningene er tilpassa planer, tilpassa vurdering og tilpassa undervisning. Gjennomgangsmelodien her er å tilpasse etter mulighetene hver enkelt elev har, og på måter som fremmer læring og lærelyst. I tillegg blir begreper som variasjon, læringsstrategier og tilknytting til felleskapet (Mitchell, 2015).

Den fjerde faktoren for inkluderende undervisning, utviklet av Mitchell (2015), er todelt. Faktoren handler om aksept og adgang. Faktoren om adgang går ut på skolens utforming, der den må være universell, slik at alle har like muligheter til å delta i aktiviteter og felles undervisning. Aksept går ut på at alle i skolen har en grunnleggende aksept for at alle mennesker har sin naturlige plass inn i felleskapet, og verdsetter mangfold og forskjellighet som en ressurs. Videre til den femte faktoren finner vi faktoren om støtte. For at inkluderende undervisning skal finne sted er vi avhengige av støtte fra spesialpedagogisk kompetanse, og tilstrekkelig hjelp og støtte for å gi et tilpasset tilbud til absolutt alle barn (Mitchell, 2015).

På den nest siste faktoren finner vi ressurser. Vi er avhengig av å ha tilgang på gode ressurser for å realisere målet. Dette gjelder fra materielle ressurser og teknologi, til personalressurser og tidsressurser samt kompetanse. Avslutningsvis i formelen til Mitchell (2015) lanseres ledelsens rolle i inkluderingen. Ledelsen må på forskjellige områder arbeide for å skape den felles visjonen om inkluderende kultur, og iverksette visjonen. Dette må gjøres i felleskap med de ansatte, og alle må dra i samme retning (Mitchell, 2015). For å fremheve disse ressursene er kommunikasjon en viktig nøkkel i inkluderingsarbeidet.



Høgskolen
i Innlandet

2.3 Kommunikasjon i skolen

Som lærer er en stor del av arbeidshverdagen bestående av kommunikasjon og samhandling med andre mennesker, med et formål om å skape optimale utviklingsmuligheter for hvert enkelte barn (Quvang et al., 2015, s. 132). Avgjørende for å få til dette er at vi som lærere mestrer å bruke forskjellige typer kommunikasjon, hvor kommunikasjon har både et relasjons aspekt og et innholds aspekt i tillegg til at kommunikasjon skjer i enten asymmetriske eller symmetriske relasjoner (Quvang et al., 2015). Innholds og relasjonsaspektet går på at relasjonen til barnet er totalt avgjørende for at utviklende deltagelsesmuligheter skal økes, hvor man mer enn med bare ord bør vise elevene at man ønsker det absolutt beste for barnet med væremåte og hele sin atferd i den daglige undervisningen også (Quvang et al., 2015, s. 133).

Quvang, Sørensen og Molbæk (2015) skriver videre om kommunikasjons relasjoner der de nevner at asymmetriske relasjoner er de relasjonene hvor man har kontakt mellom lærer-elev eller lærer-foreldre. I disse asymmetriske relasjonene kan de ulike aktørene ha forskjellige opplevelser etter et møte eller en samhandling, alt etter hvem man spør, og disse situasjonene kan av og til være ganske vanskelige å tyde (Quvang et al., 2015, s. 135). Likevel kan man opp i slike situasjoner ha en følelse fra et lærerperspektiv om at kommunikasjons relasjonen med foreldre er en symmetrisk relasjon, er det ofte slik at foreldrene i andre enden har en annen følelse med en asymmetrisk relasjon. Det at en lærer-elev relasjon blir betraktet som en asymmetrisk relasjon trenger likevel ikke være en relasjon uten anerkjennelse, relasjonen kan nemlig like vel ha et stort preg og følelse av en anerkjennelse og et likeverd i situasjonen.

Lærerperspektivet på kommunikasjon og samarbeid er et perspektiv som omfatter mange forskjellige eksempler på krysspress og dilemmaer i skolehverdagen (Quvang et al., 2015, s. 140). Kommunikasjon med kollegaer og samarbeidsinstitusjoner er et sentralt element for å lykkes med inkluderingen i situasjoner hvor man har en elev som har behov for ekstra hjelp og støtte for å ha muligheten til å delta i felleskapet (Quvang et al., 2015, s. 140). Et problem som her kan oppstå er dersom teamene eller skolens druknes i praktiske oppgaver, som går utover handlingsrommet, på grunn av tidspresset som allerede er på skolene, som minsker mulighetene



Høgskolen i Innlandet

til å utfolde seg kreativt nytenkende og drive med eksperimentering (Quvang et al., 2015, s. 141).

Videre tas elevperspektiv opp som et annet relevant aktørperspektiv, som tidligere har vært et underrepresentert perspektiv i skolen frem til nå, i følge Quvang et. al. (2015). Elever er nemlig ofte ganske presise og gode til å utpeke utfordringer de har eller ser som kan hjelpe læreren på forskjellige måter. Det er dermed viktig å få eleven i tale, og fordi elever har en evne til å oppleve seg selv som en aktør i sitt eget liv, samtidig som barnet er motivert og engasjert i egen skolegang (Quvang et al., 2015, s. 142). Opplevelsen av medbestemmelse beskrives også som sentral av Quvang et. al. (2015), og de elever har ofte interessante vinkler og gode meninger som kan være lærerike og glemte av oss lærere.

Det siste perspektivet i kommunikasjonen jeg ønsker å trekke frem er foreldreperspektivet. Under dette perspektivet er det viktig å ha en forståelse for at lærer og foreldre har ganske forskjellige utgangspunkt når de skal samarbeide om barnets utvikling, de har også gjerne forskjellige mål og forståelser (Quvang et al., 2015, s. 147). I dette aktørperspektivet er det derfor at vi som lærere ønsker foreldrenes perspektiv velkommen i diskusjonen om hvordan man kan best ivareta deres barn, og da spesielt i situasjoner hvor deres barn har spesialpedagogiske utfordringer. Dette for å unngå at foreldrene skal sitte igjen med en følelse av at situasjonen de er i er en kamp mot skolen samtidig som perspektivene deres blir anerkjent. I tillegg kan deres perspektiver være løsninger vi i skolen ikke har fundert oss frem til selv (Quvang et al., 2015, ss. 145–147).

Quvang et. al. (2015) beskriver disse tre perspektivene som et kontinuerlig dynamisk samspill, med disse perspektivene skal vi kunne innsamle informasjon fra alle, som sammen skal gjør opplæringstilbudet best mulig, for alle, med inkludering som mantra i skolen.



Høgskolen
i Innlandet

2.4 Kognitiv funksjonsnedsettelse

Med inkludering og kommunikasjonsteorien presentert som grunnlag for oppgavens vinkling, må vi også se litt nærmere på teorien rundt kognitiv funksjonsnedsettelse for å se om det er noen spesifikke ting som man bør ta ekstra hensyn til eller hvilke tilpasninger som kreves.

Kognitiv funksjonsnedsettelse medfører utfordringer og konsekvenser for en mengde forhold i livene til de det gjelder (Engh, 2016, s. 22). Ifølge Engh (2016) vil utfordringene til hver enkelt person variere ut ifra hvilke forutsetninger en har, jo større utfordringene er, jo større er behovene for å mestre daglige oppgaver og samhandlinger. Funksjonsfriske mennesker bruker det kognitive apparatet til å føre samtaler i tillegg til de fleste forståelser vi bruker i sosiale settinger (Engh, 2016, s. 22).

Ved funksjonsnedsettelse på dette kognitive apparatet blir man redusert ved en rekke dagligdagse situasjoner. For eksempel vil man, i ulik grad, ha utfordringer med å ha forståelse for hva vi skal kle på oss når det er kaldt eller varmt, samtidig som man vil ha utfordringer med å forstå i hvilke situasjoner vi skal henvende oss til andre mennesker for å få hjelp av de (Engh, 2016, s. 22). Noen vil også ha utfordringer med å ha rutinemessige morgenritualer samt å slite med å knappe igjen knapper på skjorter (Engh, 2016, s. 23). Disse utfordringene vil være med å påvirke elevens hverdag ganske mye.

En annen viktig utfordring for personer med kognitiv svikt er at de også er utsatt for å bli sett ned på av andre mennesker og bli lurt av dem. For en del av disse personene med kognitiv funksjonsnedsettelse kan de bli lurt til å bytte en grønn femtilapp mot fem skinnende mynter med en valør på fem kroner for hver. I tillegg kan de bli narret til å gå på en buss eller et tog som tar de en annen retning en de egentlig skal ta transportmiddelet (Engh, 2016, s. 23). Imidlertid er ikke dette noe som gjelder alle, og om vi drar alle under samme kam gjør vi disse menneskene en stor urett. Grunnen til dette er at alle personer som lider av kognitiv funksjonsnedsettelse har evner som varierer veldig fra person til person, og dermed har flere evnen til å lære disse tingene (Engh, 2016, s. 23). Ifølge Engh (2016) har også tida vist at



Høgskolen i Innlandet

personer med slike vansker har et læringspotensial som er større enn det som tidligere har vært vanlig å anta, og at enden på hva utviklingshemmede er i stand til å lære seg heller ikke er nådd.

I og med at man aldri vil ha oversikt over hvor mye en elev eller et barn med kognitiv funksjonsnedsettelse vil være i stand til å lære seg, er det veldig viktig at vi som lærere og foreldre ser på det som er oppnådd og ikke sier oss fornøyd med det (Engh, 2016, s. 23). Derimot bør vi fortsette å utfordre eleven eller barnet videre, og aldri slutte å tro at utviklingen skal fortsette fremover. Engh (2016) oppgir også at fremtiden helt garantert vil gi eksempler på at den innsatsen og omsorgen vi gir helt i oppstarten og er tidlig ute med vil bidra med å gi en funksjonsevne som er økt på en rekke områder.

Videre i boken «Barn og unge med utviklingshemming i skolen», av Roar Engh (2016), skisseres det to forskjellige innfallsvinkler til læring for barn med kognitive utfordringer. Den første innfallsvinkelen går ut på at barn med begrensede kognitive ressurser ikke har behov for andre læringsmaterieell og opplæringsmetoder (Engh, 2016, s. 32). Denne innfallsvinkelen går ut på at de hjelpemidler og metoder som allerede er utviklet, er utviklet for alle mennesker med opplæringsbehov, og dermed vil fungere på en god måte for de med en utviklingshemming også (Engh, 2016, s. 32). Den eneste forskjellen her er at de har et behov for mer tid til opplæring i og med at de utvikler seg i et annerledes tempo enn hos andre (Engh, 2016, s. 32).

Den andre innfallsvinkelen innebærer at disse menneskene ser og opplever verden annerledes enn oss, og dermed har et behov for andre opplæringsmetoder og materieell (Engh, 2016, s. 32). Igjen nevner Engh (2016) at alle situasjoner er ulike for hver enkelte situasjon, men at han som et slags hovedprinsipp tar i bruk stort sett opplæringsmetoder og materieell som er utviklet for alle unge og barn under opplæring og i utvikling. I tillegg viser det seg at lesebrett, som er utviklet for alle unge og barn, i de siste årene kan fungere som et hjelpemiddel som fungerer bra for også de barn og unge med kognitiv svikt (Engh, 2016, s. 32).

I og med at variasjonsgraden for barn med kognitiv funksjonsnedsettelse er stor er de også inkludert i debatten om spesialskoler eller ikke er løsningen for de med de sterkeste utfordringene. Tidligere i historien har funksjonsnedsatte barn og elver stort sett fått



Høgskolen i Innlandet

utdanningen sin i spesialskoler hvor de da samtidig bodde på internat, og tilbragte store deler av året i slike institusjoner (Kassah & Kassah, 2009, s. 119). Slik var det frem til 1959, hvor det ble tillatt å etablere spesialskoler i elevenes nærmiljø slik at de slapp å bo og vokse opp på internater. Videre førte en utvikling av lovverket til et vedtak i stortinget i 1975 sa at grunnskoleloven skulle integreres sammen med spesialskoleloven, hvor da elevene ble integrert i lokalskolene innad i kommunen. Samtidig som dette fikk alle barn rett til skolegang (Kassah & Kassah, 2009, s. 119). Det finnes en rekke fordeler og ulemper med denne utviklingen, hvor det til slutt endte med at alle statlige spesialskoler ble nedlagt i 1992, hvor blant andre FN, EU og Europarådet deltok aktivt i prosessen med fjerningen av spesialskolene (Kassah & Kassah, 2009, s. 120).

For det første var spesialskoler samlende for i noen tilfeller store områder hvor da barnet ble fraktet over et større område, noe som medfører ulempe når disse barna knytter kjennskap med andre barn som i ferier og lignende bor langt unna (Kassah & Kassah, 2009, s. 121). I tillegg vil det, i følge Kassah & Kassah (2009), ha en forringende effekt på mulighetene deres til å knytte vennskap i det hjemlige nabolaget. Likevel betyr ikke det at vennskap automatisk blir dannet med en gang barn med de samme vanskene samles. En rekke funksjonsnedsatte barn har en opplevelse om liten kontakt med jevnaldrende unge og barn i sitt nærmiljø, selv om de er i sin ordinære skole (Kassah & Kassah, 2009, s. 122). Videre poengterer Kassah & Kassah (2009) at mange funksjonsnedsatte barn synes det er flaut å være annerledes fra resten, hvor da for eksempel bruk av hjelpemidler synliggjør de vanskene som eleven sliter med og forsterker følelsen av å være annerledes.

Videre i samme kapittel nevner Kassah og Kassah (2009), kanskje de to faktorene som blir mest vektlagt for å forsvare nedleggelsen av spesialskolene, nemlig det faktum at inkluderingen inn i ordinære skoler er den måten å drive skole på, i tillegg til at inkluderingen kan bidra til å bekjempe holdninger som er diskriminerende mot ulike elvetyper. Som en slags oppsummering kan man si at inkluderingens prosesser må handle om holdningsendringer i samfunnet og et sosialt samspill mellom elever, i tillegg til at vi er bevisst på inkludering ikke ender opp som en slags ny drakt av integrering (Kassah & Kassah, 2009, s. 124).



Høgskolen
i Innlandet

2.5 Teoretisk oppsummering

For å oppsummere det teoretiske kapittelet du nå har lest igjennom, kan vi si at teorien og forskningsprosjektet er sammensatt av en del elementer. Fra forskningen til Wendelborg et. al. (2017) har vi sett at holdningene til inkluderingen er varierende i skolen, noe som kan ha sammenheng med det Haug (2014) sier om forståelsen av «alle barn», som blir presentert. Videre har det blitt presentert de ulike dimensjonene, aspektene og sidene ved inkludering, omtalt av Strømstad et. al. (2004), Qvortrup og Qvortrup (2015) og Nilsen (2017), som har betydning for inkludering arbeidet vi som lærere gjør i skolen. I tillegg har det blitt presentert kritikk av inkludering og inkluderingsbegrepet som Schachner (2019) og Slee (2018) har presentert igjennom forskning og teori.

Videre har Nordahl og ekspertgruppen (2018) en gjennomgående rapport om hvordan spesialundervisningen i dag er organisert, blitt brukt, etterfulgt av Mitchells (2015) formel for inkluderende praksis blitt presentert. Kommunikasjon som tema i skolen er også blitt presentert, igjennom Quvang et. al. (2015), hvor ulike perspektiver og viktighet av kommunikasjon. Avslutningsvis har vi sett på teori rundt kognitiv funksjonsnedsettelse, hvilke læremiddel som kan brukes og konsekvenser nedsettelsene vil ha på hverdagen til disse elevene, igjennom Engh (2016), og Kassah og Kassah (2009).



Høgskolen
i Innlandet

3. Forskningsdesign og metode

Målet med studien er å forsøke å finne svar på hvordan vi på best mulig måte kan inkludere elever med kognitive utfordringer i klassemiljøet. Her ønskes det altså å finne metoder som lærere kan bruke for å oppnå størst mulig integrering for alle elever. For å forsøke å oppnå det resultatet er valget av metode viktig. Bruken av begrepet metode stammer fra den opprinnelige greske ordet som betyr «veien til målet». Begrepet handler om hvilken vei vi ender opp med mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83) I dette kapitlet skal jeg forklare veien jeg har valgt og benyttet for å nå målet jeg har.

3.1 Kvalitativ metode

Valget om hvilken metode som skulle benyttes ble, etter utformingen av problemstilling og hva forskningen prøver å finne ut av, klart ganske fort for meg. Kvalitativ metode fremhever innsikt og søker forståelse i forskningsprosessen, mens kvantitative undersøkelser søker forklaring og fremhever oversikt over feltet (Tjora, 2021, s. 35). I tillegg til disse generelle betraktningene om egenskapene til forskningsmetodene, er det ofte andre aspekter ved det samme fenomenet man kan forklare ved bruk av de forskjellige metodene. Vi stiller for eksempel andre spørsmål, eller stiller spørsmålene annerledes ved bruk av en kvalitativ metode kontra en kvantitativ metode (Tjora, 2021, s. 36).

I og med at prosjektets problemstilling hovedsakelig spør etter læreres erfaringer i inkluderingsarbeidet, gir valget av kvalitativ metode et godt grunnlag for å undersøke dette. Metoden hjelper med å få innsikt i lærerhverdagen, og en større forståelse for feltet. Innenfor kvalitativ forskning har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert dybdeintervju med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologisk tilnærming går i arbeid med forskning ut på at vi som forskere forsøker å få våre informanter til å forklare hvordan de selv forstår sin verden. Dette vil da si at informanten forsøker å forklare hvorfor ting er som de er, og hvilke oppfatninger de har om et fenomen (Tjora, 2021, s. 31).



Høgskolen
i Innlandet

3.2 Dybdeintervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den datagenereringsmetoden som er mest utbredt. Da er særlig dybdeintervju eller semistrukturerte intervjuer de mest populære (Tjora, 2021, s. 127). I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å ta i bruk dybdeintervjuer. Intervjuene har som mål å skape en relativt fri samtale, hvor samtalen kretser rundt forhåndsbestemte temaer av forskeren på forhånd av intervjuet (Tjora, 2021, s. 127). Meningen er i disse intervjuene ofte å få informanten til å reflektere over egne meninger og egne erfaringer om de gitte temaene som forskeren introduserer igjennom åpne spørsmål. Dybdeintervjuene har åpne spørsmål, som gir informantene mulighet til å peile intervjuene inn i dybden hvor de selv har mye å fortelle (Tjora, 2021, s. 127).

En hovedregel som blir nevnt av Tjora (2021) for bruk av dybdeintervjuer er at man bruker metoden i situasjoner hvor man vil studere erfaringer, meninger og holdninger. Med andre ord er vi ute etter et syn på verden fra informantens ståsted (Tjora, 2021, s. 128). Intervjuene handler imidlertid ikke bare om informantene, men de kan brukes til å forstå sammenhenger som går ut over informantene som individer (Tjora, 2021, s. 129). Ved hjelp av dybdeintervjuene vil jeg da ha større forutsetninger til å svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Dybdeintervjuene legger opp til en samtale som er ganske løs og åpen, som vil hjelpe meg med å få svar på hvordan informantene i prosjektet legger til rette for inkluderingen. Det at intervjuet også er semistrukturert er også med på å hjelpe med på å holde flyten i samtalen, i og med at informanten selv kan komme inn på forskjellige aspekter i intervjusettingen.

3.3 Innhenting av informanter

Som en hovedregel innenfor utvalg i kvalitative intervjusituasjoner heter det at man velger seg informanter som av ulike grunner vil ha mulighet til å uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte (Tjora, 2021, s. 145). I dette forskningsprosjektet har informantutvelgelsen skjedd ut fra ganske få kriterier. Informanten må ha jobbet i skolen, og helst ungdomskolen, i minst 5 år. Samtidig må informanten ha et erfaringsgrunnlag i arbeidet med inkludering i klassemiljøet. I og med at begrepet kognitiv funksjonsnedsettelse er såpass åpent er de direkte erfaringene med denne gruppen mindre vektlagt i utvalgsprosessen. I undersøkelsen vil



Høgskolen i Innlandet

informanten representere først og fremst seg selv, men også ville kunne stå som representant for en posisjon eller et syn. Dette vil komme frem i analysen (Tjora, 2021, s. 145). Selve innhenting av informanter kan være krevende for oss som masterstudenter, og det var også noe jeg oppdaget var utfordrende. Dette ser jeg på som naturlig, i og med at det ut ifra min erfaring er mange masterstudenter som søker informanter i de samme områdene. Tjora (2021) nevner også at det ikke er uvanlig at rekruttering av informanter er vanskelig, og at man av den grunn kan oppleve at det ikke er erfaringer som man får undersøkt.

I forskningsprosjektet har jeg rekruttert fem informanter. Informantene er rekruttert ifra to forskjellige skoler i Innlandet fylke. Rekrutteringen fra to forskjellige skoler var bevisst hele tiden, og kan være en årsak til at informantinnhenting var utfordrende. Grunnen til at jeg valgte å fokusere på kun to skoler var for å ha muligheten til å se forskjeller og likheter mellom skolene. Den ene skolen er en helt ordinær ungdomsskole, mens den andre skolen har en spesialpedagogisk avdeling tilhørende ungdomsskolen.

Alle fem informantene jobber som lærere og pedagoger. Tre av informantene, Informant 1,3 og 5 (Oddetall), jobber på det jeg har valgt å kalle Skole 1 som er den helt ordinære ungdomsskolen. De to partallsinformantene, 2 og 4, jobber da altså på den skolen som har en egen spesialpedagogisk avdeling, som i oppgaven blir omtalt som Skole 2. Jeg har valgt å gjøre det slik, for å åpne for muligheten til å se om det er noen forskjell i måten informantene svarer på, som kan knyttes opp mot forutsetningene til skolen. En ting her som er verdt å legge merke til er at informantene på Skole 1 alle jobber kun som ordinære lærere, mens informantene på skole 2 har litt annerledes arbeidsoppgaver. Informant 2 har kun et trinn i ett fag, og jobber ellers kun med enkeltelever tilknyttet spesialavdelingen. Den siste informanten på Skole 2, Informant 4 jobber samtidig kun med enkeltelever som er tilknyttet avdelingen.

Lærerne er imidlertid lærere og ikke spesialpedagoger, og er dermed høyaktuelle for problemstillingen. Erfaringsnivået hos informantene er ganske likt med unntak av en informant. Informant 1,2,4 og 5 har alle over 10 års erfaring fra ungdomsskolen, mens informant 3 har 4 års erfaring. Informant 3 har imidlertid lang erfaring fra undervisning på universitets- og videregående nivå. Jeg har valgt å utelukke informasjonen om kjønn og alder på informantene i



Høgskolen
i Innlandet

og med at jeg ikke tenker at det er en vesentlig faktor som spiller inn på svarene fra informantene i dybdeintervjuene.

3.4 Gjennomføring av intervju

Innenfor dybdeintervju er det å skape en avslappet stemning, en veldig viktig forutsetning. For å lykkes med dybdeintervjuet er det nemlig essensielt at informanten føler det er innafor å snakke åpent om veldig personlige erfaringer, hvor digresjoner er tillat og at informanten føler hen har lov til å tenke høyt (Tjora, 2021, s. 132). Dybdeintervjuet tilstreber egentlig en litt uformell situasjon som kan minne om en prat over en kopp kaffe. I tillegg til dette er det viktig at forsker er klar over at det er hen selv som er ansvarlig for å etablere rammen for intervjuet. Samtidig har ofte informanter klare forventninger om at det hele tiden er forsker som har styring over intervjuet og fører det fremover (Tjora, 2021, s. 133).

Selve intervjuet kan det være lurt å legge til et sted informanten føler seg trygg, for å skape en avslappet stemning. Gjerne på informantens egen arbeidsplass, eller et annet egnet sted hvor informanten selv får mulighet til å velge (Tjora, 2021, s. 135). Alle intervjuene som er gjennomført har fulgt dette prinsippet. I kommunikasjonen med informantene har jeg som forsker lagt til rette for at informantene skulle få bestemme intervjustedet selv. Samtidig har jeg foreslått informantenes skole, og spurt om det er mulighet for å gjennomføre intervjuene der. Alle intervjuene er gjennomført på informantenes egne arbeidsplass ut ifra ønske av informantene selv. Dett er da fordelt ut på to forskjellige skoler i Innlandet fylke. I tillegg til valgfriheten forsøker intervjuguiden å legge opp til en samtaleform hvor informanten er fri og har mulighet til å snakke om ting informanten ønsker å legge vekt på.

3.5 Intervjuguide

Spørsmålene i en intervjuguide kan, i motsetning til et spørreskjema, være i noen grad stikkordspreget, for eksempel med fullstendige spørsmål, med stikkord som hjelpespørsmål (Tjora, 2021, s. 167). Intervjuguiden kan være forstyrrende for idealet dybdeintervjuene har, nemlig den frie og uformelle samtalen. Samtidig er det viktig å tenke på at de som stiller opp til et intervju, mest sannsynlig forventer å svare på oppsatte spørsmål, fremfor å ha en flytende



Høgskolen i Innlandet

samtale om løst og fast (Tjora, 2021, s. 172). Tjora (2021) skriver i tillegg at det er ønskelig at intervjuguiden veksler mellom spørsmål som er fullstendig formulerte startspørsmål på hvert tema og en rekke oppfølgingsstikkord, og -spørsmål som er mer uformelle. Ved å gjøre dette vil dette kunne føre til god flyt i intervjuet, samtidig som det opprettholder forventningene til informanten om et intervju som en intervjustyrt, asymmetrisk interaksjon.

Min intervjuguide ([se vedlegg 1](#)) bygger på teorien om et semistrukturert dybdeintervju (Tjora, 2021). Ved bruk av dette har jeg forsøkt å stille mest mulig relevante spørsmål med tanke på problemstillingen min. Spørsmålene har et hovedspørsmål som stilles, med underspørsmål som er brukt til å sørge for at spørsmålene oppnår de temaene som er ønskelig å komme innom. I tillegg er dette første gang jeg intervjuer noen. Intervjuguiden gir dermed anledning til å ha en relativt åpen samtale, samtidig som jeg som intervjuer har klare holdepunkter å forholde meg til slik at jeg faktisk får spurt om alt jeg ønsker å vite.

Spørsmålene er forsøkt å være så åpne som mulig som gir informantene muligheten til å svare fritt uten for mye føringer. Samtidig er oppbygningen i spørsmålsrekkefølgen ikke tilfeldig. Jeg har forsøkt å blande åpne spørsmål med de formelle spørsmålene, hvor intervjuene starter med et spørsmål som krever litt lengre svar. Dette er bevisst for å prøve å unngå at informanten blir vant med å svare kort, men heller ha en variasjon i lengden på svarene som kan være fordelaktig for meg som forsker.

Intervjuguiden min ble utarbeidet kun ut ifra problemstillingen min «*Hvordan legger lærere til rette for et inkluderende klassemiljø hvor barn med kognitiv funksjonsnedsettelse blir ivaretatt*»? I og med at oppgaven min har en induktiv tilnærming er de teoretiske perspektivene mindre vektlagt i intervjuguiden. Spørsmålene er ikke oppdelt i direkte temaer, men er veldig åpne etter hva informanten selv legger vekt på i de ulike situasjonen.

Samtidig forsøker spørsmålene å dekke alle aspekter ved Inkludering av barn med kognitive funksjonsnedsettelse i klassemiljøet. Samtidig forsøker intervjuguiden å finne metoder for de ulike målene.



Høgskolen
i Innlandet

3.6 Innsamlingsprosessen av data

Etter Intervjuguiden ble laget, men før informantinnhenting og avtalene er på plass er det noen formaliteter som må være på plass. Under bruken av dybdeintervjuer er det en hovedregel å ta i bruk lydopptak i en eller annen form (Tjora, 2021, s. 180). Dette er fordi det gir oss en mulighet til å høre hva som blir sagt etterpå, slik at man får et større fokus på det som blir sagt, og at man får større mulighet til å føre samtalen videre og sørge for en bedre flyt enn dersom man skulle stoppet og notert ned alt som blir sagt (Tjora, 2021, s. 180). Dette er noe som også er blitt benyttet i forskingen. I tillegg er det en del etiske refleksjoner rundt buken av opptak, som blir presentert under etiske refleksjoner.

3.7 Bearbeiding av innsamlet data

3.7.1 Transkribering

Etter intervjuene var ferdig innspilt og lagret inne i nettskjemaet var det på tide med transkribering av intervjuene. Transkribering er en uunngåelig prosess, men samtidig også et problematisk steg innenfor kvalitativ forskning og analyse av muntlig diskurs (Denzin & Lincoln, 2018, s. 65). Problemet med transkriberingsprosessen er at det ikke er noen system som vil gi forskeren en omfattende og helt nøyaktig beskrivelse av den originale settingen som er i intervjuet og stemmen til informanten (Denzin & Lincoln, 2018, ss. 65–66). I denne oppgaven vil også det være en utfordring jeg har forsøkt å imøtekomme. Under transkriberingen har jeg forsøkt å beskrive informantenes nøling, tenkepauser og slike ting. Samtidig var det her viktig å ha i bakhodet at som prinsipp er all transkribering selektiv og har en risiko for å ha en systematisk skjevhet i forskjellige retninger, ut i fra forskerens eget ståsted i underbevisstheten (Denzin & Lincoln, 2018, s. 66).

De forskjellene, som Tjora (2021) skisserer, fra det muntlige intervjuet til den transkriberte teksten er tapene av visuelle ledetråder, og informasjonen om stemningen som er i intervjuene. Dette er også noe jeg kjente meg igjen i under transkriberingen, og ikke minst under gjennomlesning av intervjuene. Under alle intervjuene opplevde jeg en god stemning med lett og ledig tone hvor informantene har møtt meg med en smilende lunne. I lydfilene var det mulig å høre, mens transkriberingen oppfatter jeg som mer stiv når jeg leser den. Latter er tatt med i



Høgskolen i Innlandet

transkriberingen for å forsøke å ivareta den samme sinnsstemningen. I tillegg til dette hjelper det på at det kun er meg selv som har gjort intervjuene og transkribert de. Under lesning av transkribert tekst som stammer fra et intervju man selv har deltatt i, er det nemlig mulig å raskt sette seg tilbake til intervjusituasjonen man opplevde (Tjora, 2021, ss. 186–187). Transkribering skiller man også fra koding, da kodingen er å klassifisere dataene vi har fått over i forskjellige koder (Denzin & Lincoln, 2018, s. 67).

3.7.2 Analyse

Kodeprosessen starter midlertid mens en transkriberer. Underveis i transkriberingsprosessen starter prosessen nemlig med å identifisere temaene som går igjen i intervjuene som er gjort (Braun & Clarke, 2013). I prosjektet er det gjort en induktiv tematisk analyse av datamaterialet. De transkriberte intervjuene er først blitt kodet, og deretter analysert inn i gjenkjennbare temaer som dukket opp i svarene til informantene. Temaene er utformet etter at kodingen av intervjuene har gjort at jeg har klart å identifisere mønster igjennom intervjuene, som igjen har gitt meg de temaene oppgaven videre bygger seg på.

Tematisk analyse er en metode som man kan bruke til å besvare mange forskningsspørsmål, og brukes til å analysere nesten alle typer data (Braun & Clarke, 2013). Metoden er godt egnet til å gjøre en induktiv tilnærming til data, og lar en få grunnleggende kodeferdigheter uten å måtte gå dypt inn i teoretiske konstruksjoner (Braun & Clarke, 2013). I oppgaven blir den tematiske analysen brukt til å analysere kodene jeg har valgt å fokusere på, som da igjen er blitt til temaene. Temaene blir da presentert i resultatdelen i tillegg til hovedtrekkene fra kodingen som skal brukes inn i drøftingsdelen av oppgaven. Temaene som dukker opp i resultatene er inkludering, inkluderende undervisningspraksiser, klassemiljø og kommunikasjon.

3.8 Metodedrøfting

Metodevalget er en sentral og viktig del av et forskningsprosjekt og spesielt med tanke på validiteten av studien. I oppgaven er det tatt i bruk den kvalitative forskningsmetoden dybdeintervju. Ved bruk av kvalitativ forskning er man ofte tett på de informantene som har meldt seg til å stille opp (Tjora, 2021, s. 17). Metoden er valgt for å kunne ha mest mulig åpne



Høgskolen i Innlandet

svar på spørsmålene som stilles. Dette fordi, som vi vet fra Engh (2016), barn med en kognitiv funksjonsnedsettelse har veldig varierende behov, og forutsetninger til å ta til seg informasjon raskt. Med dette som grunnlag har jeg tenkt at behovet for en metode som gir rom til et bredt spekter av ulike svar.

En kvantitativ undersøkelse har jeg dermed ikke tenkt på som et alternativ. Forskjellen på situasjonene som læreren kan være i gjør at en fastsatt skala på for eksempel en spørreundersøkelse tror jeg ikke vil gi hensiktsmessige svar, ut ifra problemstillingen på prosjektet, i og med at man spør etter konkrete hendelser. Ved en kvantitativ undersøkelse kunne man dermed ha mistet en del betraktninger som kan være med på å forsterke en eventuell påstand.

Det finnes imidlertid undersøkelser som kunne vært gjort for å påvirke resultatet på en annen måte. Et problem er nemlig at dybdeintervju nesten er blitt gjort om til et slags standardvalg når det kommer til datagenerering (Tjora, 2021, s. 18). For min egen del kan jeg si at valget av et kvalitativt forskningsintervju egentlig ble tatt før jeg hadde utforsket alle muligheter. Likevel har jeg sett at valget heller ikke var helt ufornuftig. Handlingsrommet som blir skapt av den åpenheten gir meg muligheter til å drøfte for eksempel metoder og hjelpemidler som brukes, og som man ikke hadde sett for seg komme på forhånd.

Det går også an å kombinere kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Tjora (2021) nevner at det ofte også vil være gunstig, men det er også ganske ressurskrevende. I tilfellet til dette forskningsprosjektet kunne det ha vært gunstig. Her kunne man nemlig ha fått en del informasjon på for eksempel hvordan lærere generelt føler inkluderingsarbeidet går, og for eksempel hvilken grad inkluderingsbegrepet er hensiktsmessig. I resultatdelen av oppgaven nå har jeg for eksempel en informant som uttaler at hen er ganske uenig med inkluderingsbegrepet i skolen. Med en større kvantitativ kartlegging kunne vi da fått med oss en andel, fordelt ut over en skala over hvordan holdningene og utfordringene til inkluderingsbegrepet er. Med flere ressurser og en tidligere kartlegging av mulighetene fra min side kunne det kanskje ha blitt utført.



Høgskolen i Innlandet

Med en større ressurspott kunne man kanskje også arrangert muligheter for informanter til å møtes til et fokusgruppeintervju i etterkant, hvor man ville ha flere mulighet for informantene til å drøfte inkluderings metoder og hjelpemidler man har. Fokusgruppe intervju går ut på å samle en rekke informanter for å diskutere et eller flere temaer sammen (TJORA, 2021, s. 139). En slik samling kunne vært med på å forsterke resultatene av forskningsprosjektet. Her ville det også vært en del ekstra hensyn å ta med tanke på konfidensialitet, i og med at informantene hadde funnet ut hvor hverandre var.

Med tanke på tid, ressurser og ikke minst vanskeligheter med rekruttering av informanter, fant jeg det hensiktsmessig å foreta et dybdeintervju for å få god data til å drøfte problemstillingen. Informantutvalget endte også på fem informanter. Når det kommer til informant mengden kan dette være veldig varierende hvor mange informanter det er behov for, og en hovedregel for når det holder er at man opplever en salgs metning (TJORA, 2021, s. 158). I dette tilfellet var det etter fem intervjuer, hvor jeg begynte å kjenne igjen momenter som lignet på hverandre i intervjuene. Etter å ha transkribert intervjuene ble jeg sammen med veileder enig om at det ikke var behov for å gjøre flere intervjuer, i og med datagrunnlaget var fyldig nok, og nok momenter å ta tak i.

3.9 Etiske refleksjoner

Før, under og etter forskningsintervjuene har etikken vært noe som jeg har hatt et reflektert forhold til. I dette kapittelet skal jeg dele noen etiske refleksjoner jeg har gjort meg. Noen viktige betraktninger å ha i tankene når vi driver forskning er aspekter som konfidensialitet, tillit, gjensidighet og respekt (Tjora, 2021, s. 53). For å lykkes med å ivareta informantene, og gi informantene en god opplevelse har jeg forsøkt å sørge for at disse akseptene legger et grunnlag for all informantkontakt, og annet arbeid. For å oppnå dette har jeg prøvd å skape best mulig relasjon til informantene, men ikke for mye relasjon heller da det kan påvirke reliabiliteten. Samtidig vil en god relasjon gjøre det enklere å skape tillit til meg som forsker i tillegg til gjensidighet og respekt. Siden kvalitativ forskning i dette tilfellet handler om direkte kontakt med informantene, er et godt utgangspunkt for å skape god etisk forskning, vanlig høflighet (Tjora, 2021, s. 54).



Høgskolen i Innlandet

Når det kommer til konfidensialitet er dette noe som går igjen på forskjellige måter. Som forsker har jeg et ansvar for å holde informantene konfidensielle, og dermed ikke fortelle andre om hvem informantene i oppgaven er, og holde informantene helt anonymisert. Dette har jeg praktisert, og jeg er den eneste som vet hvem informantene er. Jeg har også oversikten over transkriberinger, som er anonymiserte, for meg selv av dette hensyn. I tillegg til dette har jeg kun informert veilederne mine om hvor jeg har hentet mine informanter fra, og hvem disse er. Under transkriberingen har jeg også gjort en del endringer vist nedenfor.

I transkriberingsprosessen har jeg anonymisert alle opplysninger som kan gi den minste lille ledetråd mot enkeltsaker som er nevnt. I og med at intervjuene mine søker i retning av enkelthendelser og erfaringer lærer har gjort, har informantene i noen grad nevnt opplysninger som jeg selv har valgt å anonymisere av etiske hensyn. I tillegg til dette har også noen informanter snakket om personlige hendelser som jeg har valgt å utelate fra transkriberingene. Dette er valgt for å unngå at informantene kan spores opp og «avsløres». Et viktig etisk krav innenfor kvalitativ forskning er at informanten ikke skal ta skade av å stille opp til et intervju (Tjora, 2021, s. 187). Av den grunn har jeg valgt å utelate de aller mest identifiserbare uttalelsene fra transkriberingen.

Et hensyn jeg også har tenkt en del på i løpet av forskningsprosjektet er det faktum at forskningsprosjektet handler om en sårbar gruppe. Prosjektet går imidlertid ut på hva lærere gjør for å sørge for inkludering og hvilke metoder de bruker. Dette gjør at det ikke blir forskning direkte på en sårbar gruppe, men forskning på lærere. Under spørsmål om konkrete hendelser og situasjoner ønsker dermed forskningsprosjektet fokus på lærerens håndtering av situasjonen og i mye mindre grad enkeltelevens vansker. Likevel kan dette temaet være vanskelig for enkelte informanter. Dermed har det vært viktig for meg å informere informantene før intervjustart om retten til å trekke seg fra intervjuet. Deltakere har nemlig rett til å trekke seg, i tillegg rett til å kunne be om at deler av intervjuet skal fjernes og ikke bli brukt (Tjora, 2021, s. 188).



**Høgskolen
i Innlandet**

3.9.1 Etske refleksjoner rundt opptak

For å få sette i gang med opptak av stemme må det søkes til NSD om tillatelse. Ifølge kunnskapssektorens tjenesteleverandør Sikt (u.å.), som er en sammenslåing av nevnte NSD, Uninett og Unit, er en personvernopplysning alle opplysninger som kan knyttes til en person, noe man kan gjøre med en stemme på et lydopptak. Sikt har da et meldeskjema som studenter og forskere må fylle ut for å sørge for at forskningsprosjektene følger personvernregelverket, og hjelper med å sikre at planlagt fremgang er i tråd med regelverket (Sikt, u.å.).

Under utformingen av søknaden om lydopptak blir det utformet et informasjonsskriv som skal deles ut til deltakeren i forskningsprosjektet (Sikt, u.å.). Vedlegg nummer 2 er dette informasjonsskrivet. Informasjonsskrivet ble ferdig utformet og sendt inn med meldeskjemasøknaden. Videre ble søknaden vurdert og godkjent, vist som vedlegg nummer 3. Etter godkjent søknad kunne innhenting av informanter starte. Informasjonsskjemaet som ble opprettet ble deretter sendt ut til en skole, og gitt ut til informanter jeg rekrutterte ved å dra på en annen skole.

Under informasjonsskrivet er det en samtykkeerklæring som hver enkelt informant har signert på før opptaket og intervjuet startet. Samtidig som informantene fikk tid til å lese gjennom informasjonsskrivet en gang til før de signerte, minnet jeg informantene om deres taushetsplikt. Dette for å unngå å havne i en situasjon hvor informanten forteller informasjon som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner. Dette fordi jeg spesifikt spør etter konkrete erfaringer og hendelser i intervjuet. I tillegg minnes det om at det ikke bare er navn som kan identifisere, men også informasjon som alder, kjønn, diagnoser og alt for spesifikke hendelser. Etter informanten da hadde signert samtykkeerklæringen startet jeg opptakeren og intervjuene.

I og med at personlig stemme er en personopplysning må retningslinjer for hvordan ta opp intervjuene følges. I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt i bruk Nettskjema-diktafon, utviklet av Universitetet i Oslo. Tjenesten er en opptaksapplikasjon som krypterer opptaket umiddelbart på telefonen, og man kan heller ikke høre opptakene i appen da de blir sendt rett til ditt personlig opprettede nettskjema (UiO, 2017). Tjenesten ga meg de krypterte opptakene



**Høgskolen
i Innlandet**

inn i et nettskjema, som da krevde Feide innlogging. Herfra spilte jeg av opptakene. Under opptakene hadde jeg ingen ekstra opptaker, da jeg hadde testet tjenesten en rekke ganger i forkant. I tillegg er det under intervjusituasjonen at opptakeren er relativt diskret, slik at selve opptakeren ikke blir et fokuspunkt for informanten. Dette fordi at noen informanter kan bli litt skremt og skeptiske til lydopptaket, selv om informanten har samtykket i forkant av intervjuet (Tjora, 2021, ss. 180–181). Dermed ble den eneste forstyrelsen gjennom intervjuene telefonen som lå på bordet imellom informant og forsker. Under opptakene ble også telefonen satt i flymodus for å forhindre at varslinger skulle forstyrre underveis.

3.10 Oppgavens validitet

Oppgavens validitet handler om i hvilken grad prosjektets utforming og funn har en logisk sammenheng med verdenen prosjektet undersøker (Tjora, 2021, s. 260). Innenfor validitet er det ifølge Tjora (2021) vanlig å teste om forskningen faktisk fører til forbedring eller endring av feltet det prøver å undersøke. Mine tanker rettet mot validiteten til dette prosjektet er rettet mot spørsmålet om man faktisk får en forbedring etter forskningen. Til en hvis grad vil jeg si at studien kan hjelpe lærere med å legge bedre til rette for inkluderingen, dersom man benytter seg av kommunikasjonen som blir beskrevet i oppgaven, og tilpasningene gjøres deretter. Likevel vil jeg si at man langt i fra er i mål med det vi ønsker å være.

Ved et større forskningsprosjekt enn en masteroppgave ville man hatt muligheten til å utforske i større grad prosjektets problemstilling. Igjennom dybdeintervjuer kan man innhente informasjon igjennom informantens tanker om deres egne praksis og hvordan de erfarer denne praksisen, men vi kan ikke undersøke den faktiske praksisen til informanten (Tjora, 2021, s. 261). Med prosjektets bruk av kun dybdeintervju blir mulighetene begrenset fra å se den faktiske praksisen til læreren, hvor man kunne brukt observasjon over lengre perioder til å forsterke forskningen. Oppgaven svarer på problemstillingen, men den svarer ikke på hvordan vi kan oppnå et fullstendig inkluderende klassemiljø, om vi legger hele Mitchells (2015) formel for inkludering til grunn.



Høgskolen
i Innlandet

4. Resultater

Jeg vill i denne resultatdelen presentere mine resultater etter den tematiske analysen. Analysen som er foretatt er gjort etter en induktiv tilnærming til dataen. Induktiv datatilnærming går ut på at en finner koder som en koder intervjuene inn i, som automatisk blir temaene. Med andre ord blir dataen startpunktet hvor man derfra identifiserer temaer (Denzin & Lincoln, 2018, s. 22).

Før jeg begynte datainnsamlingen tenkte jeg at det var naturlig, ut ifra problemstillingen, at temaene inkludering og klassemiljø var noe jeg forventet å få en del data om. I tillegg til disse to temaene har det i datamaterialet dukket opp to overordnede tema som jeg ønsker å se nærmere på. I Kapitelene under vil jeg presentere funnene jeg har gjort innenfor hvert tema, og hvilke undergrupperinger jeg har valgt å gjøre, og betydningen av disse. Funnene blir nå presentert før jeg videre skal drøfte de opp mot teorien i kapitlet som følger. I følgende rekkefølge vil funnene bli presentert:

4.1 Inkludering

4.2 Inkluderende undervisningspraksiser

4.3 Klassemiljø

4.4 Kommunikasjon.

Under vil jeg også trekke frem hovedtendensene ut ifra svarene, eventuelle avvik og sitater som underbygger tendensene jeg har lagt merke til. I resultatdelen vil det dukke opp en del prosenttall. Alle prosenttallene som dukker opp i resultatdelen viser hvor mange prosent av intervjuet som handler om den aktuelle koden. Dersom prosenttallet er et gjennomsnitt av alle informantenes intervju, er dette presisert. Videre vil jeg bare understreke her at jeg er fullt klar over at prosenttall ikke tilhører kvalitativ forskning i utgangspunktet. Prosenttall blir kun inkludert i oppgaven til å illustrere innholdet i intervjuene. Det å få vite vektleggingen til informanten i de ulike temaene vil være med på å forstå bedre informantens synspunkter, samtidig som det gir et innblikk i analyseprosessen.



Høgskolen i Innlandet

I resultat delen vil det også dukke opp fem mindmaps. Disse mindmapsa blir brukt for å gi et synlig oversiktsbilde over vektleggingen til informantene i intervjuene som er gjort. Oversikten gir en oversikt over hvor fokuset gjennom intervjuene ligger, og man får også en oversikt over hva informanten vektlegger som viktigst. Oversikten gir også lesere et bilde på hvordan analyser er gjennomført, i tillegg til tekst.

4.1 Inkludering

Inkludering er på mange måter hovedtemaet i oppgaven, og får dermed en betydelig plass i informantenes svar. Likevel er ikke inkludering det temaet alene som informantene svarer mest på. I gjennomsnitt handler intervjuene 26,7% om inkludering, ut ifra min egen tematisering.

Det første spørsmålet i alle intervjuene som er gjort går ut på at informantene skal fortelle hva de tenker når de hører begrepet inkluderende klassemiljø. Her har fire av de fem informantene en ganske lik tanke når de hører begrepet, og under er et lite innblikk av det. For eksempel sier informant 1:

«Da tenker jeg å favne alle elevene og få med alle på en reise i hvilket som helst fag. At innlæringsprosessen skal fremstå som lærerik, trygg, og at alle skal få bli med på den reisa som jeg har lagt opp til i mine fag, og uansett hvem du er og hvilken bakgrunn du har er det min jobb å legge til rette for at jeg favner alle. Alle skal med!» - Informant 1

Informanten har en over 15 års erfaring fra ungdomsskole, noe som kan være med på å påvirke de ulike erfaringene en har. Informanten kan ha en rekke forskjellige opplevelser med inkludering. Den siste informanten, informant nummer 3, fremstår derimot mer skeptisk til begrepet:

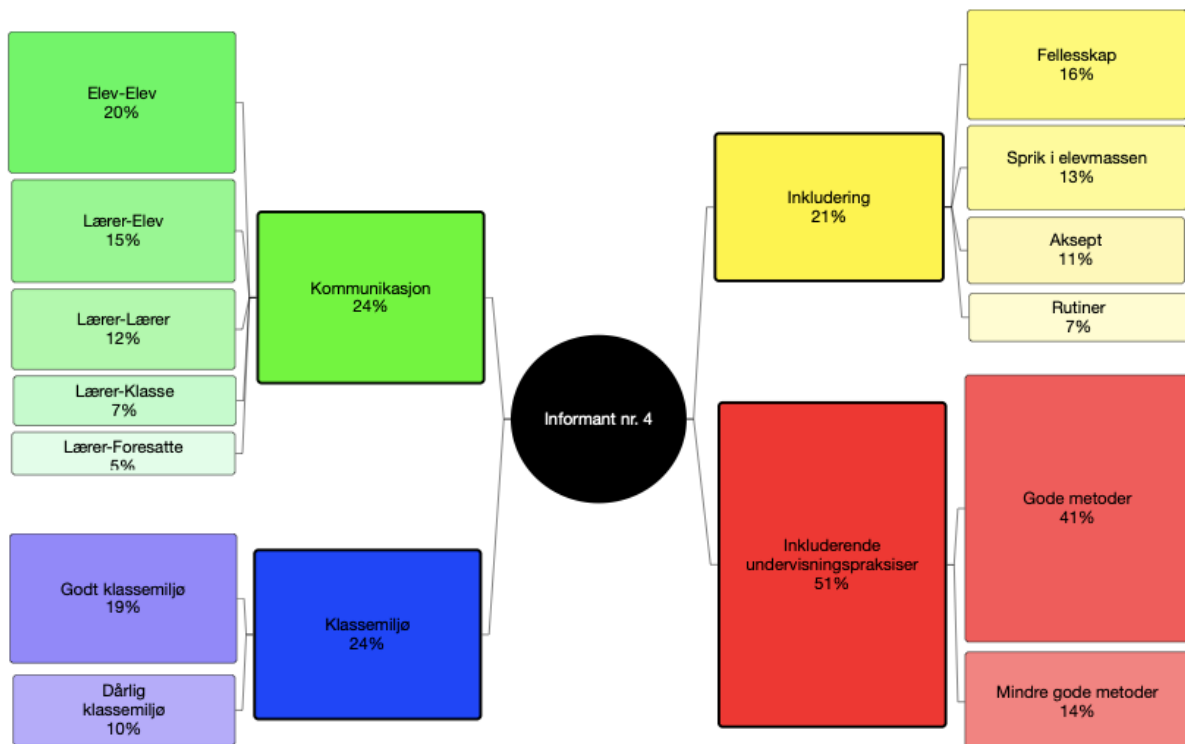
«Altså inkludering er en, jeg ser på det som en sånn ideologi og en ideologisk retning.(...) Jeg tenker og på at alle blomstene skal blomstre også tenker jeg på at, det er veldig idealistisk å vakkert og romantisk, men gjennomføringen, altså praksisen suger. Altså at det er så, akkurat det er liksom at alle skal gå i samme klasserom, at det ikke at spesialskolen er nedlagt og der

er jo en av kanskje de tyngste årsakene til at jeg skal slutte som lærer så fort som jeg kan.»

Allerede på det første spørsmålet kan man her se at informantene har en ulik fremtoning til inkludering. Innenfor inkludering har jeg valgt å dele temaet inn i fire undertemaer for å dele opp tematikken litt mer og fremme svarene jeg har fått på intervjuene. Temaene er felleskap, sprik i elevmassen, aksept og rutiner.

4.1.1 Felleskap

Første temaet innenfor inkludering er temaet Felleskap. Jeg har valgt å presentere dette først i og med at de fleste informantene har felleskap som det undertemaet de snakker mest om innenfor inkludering. Som vi kan se av figuren under handler hele 16 prosent av informant 4 sitt intervju om felleskap, og inkluderingen i felleskap. Samtidig ser vi også at prosentallene samlet i underkapittelene til inkludering ikke blir det samme som inkludering totalt. Dette er fordi det for eksempel ikke er alt under felleskap som direkte handler om inkluderingen i felleskapet, men også felleskap generelt.



Figur 1: Mindmap informant 4



Høgskolen i Innlandet

De fleste informantene legger frem felleskap som noe vi bør prøve å oppnå til størst mulig grad. Det de alle fleste svarene går ut på er måten det løses på i større grad enn hvorfor dette er nødvendig. Her er et eksempel på dette:

«Og så ser vi veldig an hva faginnholdet er, men vi prøver som sagt at de er med på alt som er praktisk, turer, klassens time eller vi kaller det ikke det lenger da, men den typen økter som skal være litt sånn felles for klassen, bursdagsfeiring og alt sånn, da er de alltid med på.» - informant 2

Innenfor fellesskapskoden oppdaget jeg også at en del av informantene opplever at målet for undervisningen er at elevene skal være mest mulig samlet i felleskapet, som eksempelet under gitt av samme informant som forteller om praksisen over:

«Hvert fall målet er at de skal være mest mulig sammen med klassen, så nå har vi fra ledelsens sin side er det et ønske om at vi skal gå mer og mer over til, hva kalles det, sammundervisning?» -informant 2

Sitatet kommer etter spørsmål om hvordan undervisningen vanligvis er lagt opp på skolen hen jobber på. Informantens lange erfaring fra skolen kan være med på å gjøre at informantens oppfatning av skolens utvikling. I tillegg til dette er det sitater fra intervjuene som stiller seg mer litt mer kritisk til viktigheten av felleskap:

«De er integrert fysisk, men de er ikke med i det samme pedagogiske felleskapet. De har på en måte ikke kognitive evner til å være med i det. Da er det litt sånn, og her er hoved kritikken min, at de blir brukt som instrumenter, altså at de får en instrumentell rolle, for at de såkalte normalelevne skal, A, kunne konstatere at, wow verden er mangfoldig, og B, så snille og gode vi er i Norge som lar den (eleven) drive på med sitt her i klasserommet vårt.» - Informant 3

«Og det er ikke slik at det enten er spesialskoler eller alt skal inkluderes for enhver pris. Jeg tenker at det må man nødt til å se an de forskjellige tilfellene og dette med at elevens stemme skal bli hørt, det har jeg veldig tro på.» - Informant 4



Høgskolen i Innlandet

Disse to svarene er derimot ganske ulike i fellesskapsoppfatningen der informant 3 kritiserer felleskapstankegangen mer mens informant 4 ser ut til å legge mer vekt på det individuelle. Informant 3 har en større erfaring fra skolesystemet på et høyere nivå, mens erfaringen på ungdomsskolenivå er noe kortere. Bakgrunnen fra videregående- og høyskole kan ha en innvirkning på svaret, i og med at kunnskapsnivået naturlig nok er høyere en det som er tilfellet på ungdomsskolen. Informant 4 derimot har en lang erfaring fra forskjellige ungdomskoler, noe som kan spille inn på opplevelsene hvor kanskje en påtvungen inkludering har vært tilfellet.

4.1.2 Sprik i elevmassen

Neste tema kommer litt naturlig med tanke på uttalelsen nevnt ovenfor. Sprik i elevmassen ble en naturlig kode å benytte seg av etter å ha transkribert og kodet inn i de første kodene. I intervjuene blir sprik i elevmassen nevnt som en berikelse for klassemiljøet og en faktor i inkluderingsarbeidet. Her snakker for eksempel informant 4 litt om det, som også er gjennomgående hos de fleste informantene:

«Men hadde jeg fått velge så hadde mange flere av våre funksjonshemmede elever, også de svakeste, vært mer inkludert. Nettopp at det er en årsak, at det skaper en toleranse og et litt annet menneskesyn.» - informant 4.

Svaret kommer etter et spørsmål om hvordan medelever responderer på undervisning med deltagende elever med kognitiv funksjonsnedsettelse, som da er en setting hvor informanten ser gunstigheten av en slik situasjon, og gjerne derfor ønsker mer av dette. I tillegg nevnes det en del tilpasninger som kan gjøres for de enkeltelevne som har større behov for tilpasninger:

«Men også at vi klarer å legge til rette med tanke på plassering i klasser eller hvor eleven skal sitte. Har vedkommende behov for å sitte ved et vindu? Trenger man på en måte en exit hvis man er nødt til å lufte seg litt? Bør man da sitte nærmest døra ikke sant.» - informant 5

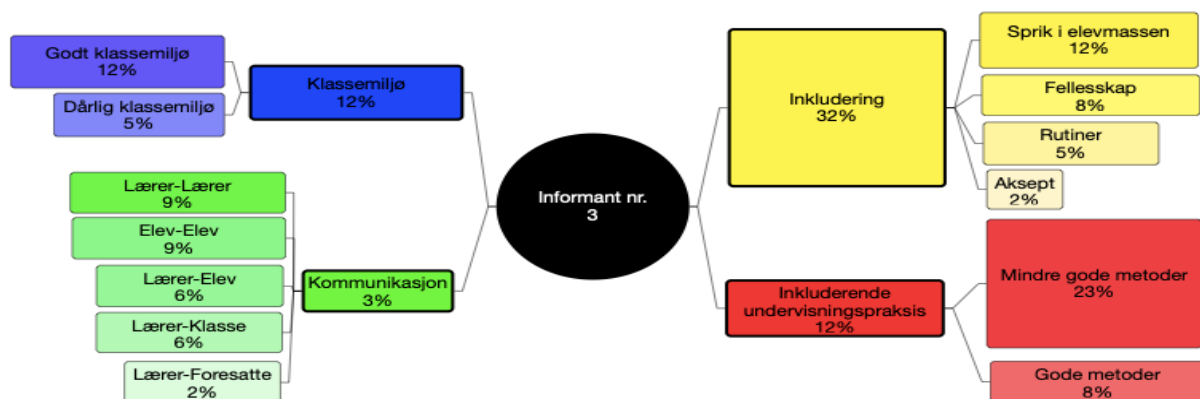
Tilretteleggingen her stammer fra spørsmålet om hvordan elever kan få best mulig sosialt utbytte av skolen. I denne kategorien også finner man et avvik fra det som de fleste informantene har snakket om når det kommer til sprik i elevmassen:

«Jo mer homogen masse du har i klasserommet des lettere er det å undervise. Så jo mer man har avvik fra den såkalte normaliteten, altså sånn midt på tre og midt på fire elev, des vanskeligere er det. (...) Sånn kunne jeg ha vært født eller jeg kan få sånne barn, eller hva det måtte være. Det er på en måte, det er ikke. Jeg mener at skolens oppgave er å utdanne flest mulig, best mulig, billigst mulig.» - Informant 3.

I dette svaret ligger vekten plassert mest på det informanten gir elevene størst mulig faglig utbytte, og hva informanten mener skolen skal være. Igjen har informanten en bakgrunn fra et og to høyere utdanningsnivåer, som også kan ha en innvirkning på hvordan informant 3 opplever hvordan elever lærer.

4.1.3 Aksept

Temaet aksept er et tema som har en vekslende plass i intervjuene. Som vi kan se på tabell 1 fra tidligere i oppgaven, handler intervjuet med informant 4, 11 prosent om aksept med tanke på inkludering. Informant 3 finner vi i andre enden av skalaen med kun 2 prosent omhandlende aksept, som vi kan se fra figuren under. Samtidig ser vi at det kun er lærer-foresatte kommunikasjonen som er like lite nevnt i intervjuet som aksept er, noe som kan gi en forståelse på hvor lite det er snakk om.



Figur 2: Mindmap informant 3



Høgskolen i Innlandet

Når det kommer til aksept er nok det temaet som de fleste informantene enes om. Inntrykket fra svarene om aksept kan man oppsummere med disse sitatene:

«Og det syns jeg er veldig viktig. Jeg syns alle er like verdfulle og vedkommende er like stor resurs for det lokale og globale miljøet» - informant 1

«Og aksepterer mye både adferd og lyd. Jeg syns også de er flinke til å, hvis det er et gruppearbeid så er eleven med vanskene med og blir inkludert.» - informant 2

«Jeg prøver hvert fall å gi eleven en grunn til å være her da. At han skal føle at den har en grunn til å møte opp på morgenen. (...) at en føler på en mestring, at vi klarer å pakke sammen det her, ved å tilpasse vanskelighetsgrad og bruke den voksenstøtten vi har, kanskje også tenke litt riktig medelever i umiddelbar nærhet som kanskje er der og kan backe opp og hjelpe med å forstå problematikken da.» - informant 5

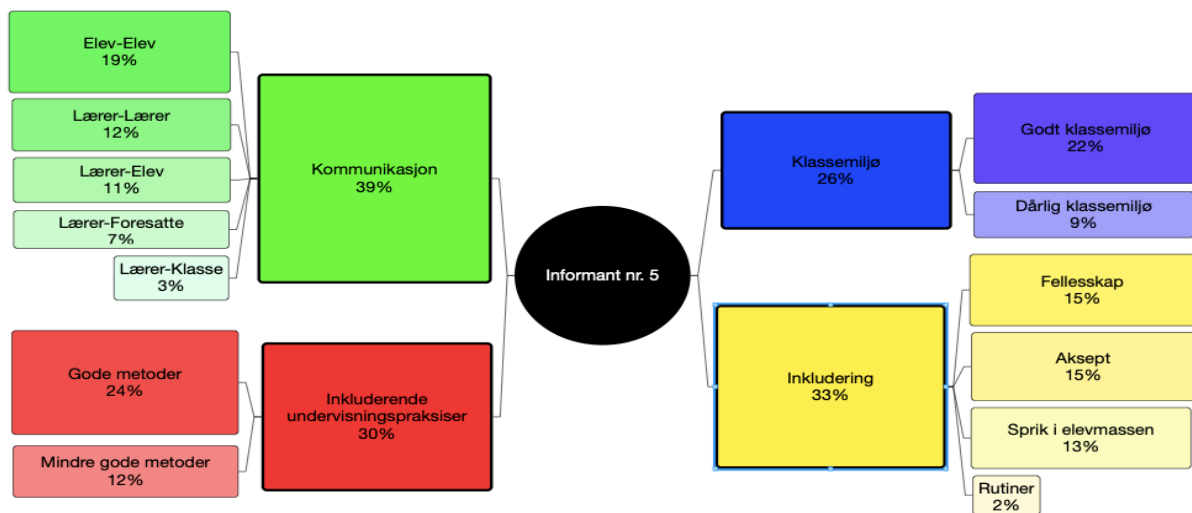
Sitatene er hentet fra svar på ulike spørsmål fra intervjuene, noe som gjør at menneskesynet forsterkes litt. Informantene snakker i ulike settinger om aksepten fra elever og aksepten av elever fra de som lærere. I tillegg kom informant 3 med et innspill som er mer spesifikt inn mot det at aksepten for ulikheten allerede ligger på plass, men det er mer de politiske meningene som varierer:

«Og litt dette hva er det beste for de (barn med kognitiv funksjonsnedsettelse), det er jo her de politiske meningene varierer. Jeg tror liksom at alle er opptatt av at de skal ha det, at de skal få venner, at de skal lære noe slik at de klarer seg i livet.» - informant 3

Svaret fra informant 3 stammer fra spørsmålet om informanten opplever fordommer mot elever med kognitiv funksjonsnedsettelse. Informanten virker å være veldig opptatt av at barna skal få best mulig utbytte av skolen. Sitatet handler altså ikke så mye om fordommene, i og med at det ikke er noe informanten beskriver at ikke er til stede.

4.1.4 Rutiner

Avslutningsvis innenfor inkludering har jeg valgt temaet Rutiner. Rutiner er det temaet informantene har snakket minst om av temaene jeg har valgt å fokusere på. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på det er at rutiner er noe som er vanskelig å ha i situasjonene for informantene snakker en god del om at alle er veldig forskjellige. Informant nummer 5 snakker så lite som 2 prosent om rutiner i intervjuet. Som vi kan se i figuren under snakker informant 5 veldig lite om rutiner sammenlignet med de fleste andre temaene, samtidig som en tredjedel av intervjuet handler om inkludering.



Figur 3 Mindmap informant 5

I gjennomsnitt snakker informantene kun 4,7 prosent om rutiner i hele intervjuene. Det som handler om rutiner i intervjuene er som regel rutinen om at variasjon blir fremstilt som ganske nødvendig, og at rutinen dermed blir å variere i størst mulig grad, men igjen situasjonsavhengig:

«Og det at det hvert fall er variasjon da. Du kan gjerne jobbe med et tema, og jobbe med ulike ting innenfor temaet på ulike måter, som jeg synes gjør det lettere å komme inn da.» - Informant 4.

Sitatet kommer etter et spørsmål om konkrete metoder som brukes for å sørge for inkludering. Denne variasjonsinnfallsvinkelen er noe som er ganske gjenkjennbart igjennom intervjuene. Informantens lange erfaring i skolen kan dog ha påvirket svaret, i og med at informanten gjerne



Høgskolen i Innlandet

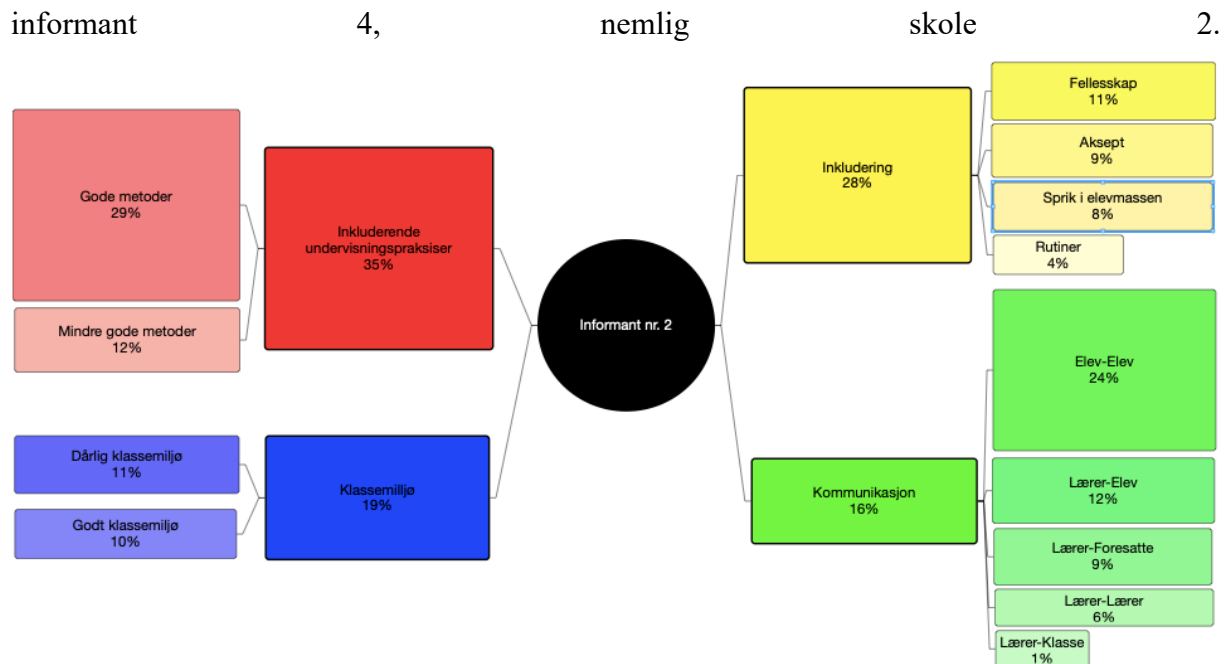
har hatt en del ulike erfaringer på hvordan inkluderingen har lyktes. En annen innfallsvinkel som ble nevnt er det som informanten beskriver som et manglende fokus på kunnskap, som blir en slags rutine med at hovedfokuset ligger på inkludering og det sosiale:

«Men altså det som kanskje gjør at jeg mistrives er kanskje at det er totalt manglende fokus på kunnskap. Som jeg sa at alle møter handler om det sosiale og inkluderende læringsmiljø.» - Informant 3.

Her blir på en måte rutinebegrepet sett på litt forskjellige måter. Der kan vi skille mellom rutinene vi har på et ledelsesnivå om hva vi vektlegger sterkest, og rutinene vi har for å skape best mulig inkludering på undervisningsnivå. Her kan vi også tenke oss at erfaringen fra høyere utdanning kan sørge for at informanten har et større savn av det faglige samarbeidet enn det som er tilfellet på ungdomsskolenivå.

4.2 Inkluderende undervisningspraksiser

Temaet jeg har valgt å kalle inkluderende undervisningspraksiser er det temaet informantene har snakket mest om i gjennomsnitt, men det er også veldig varierende hvor mye fra hver enkelt informant. I gjennomsnitt handlet 29,1 prosent av intervjuene om inkluderende undervisningspraksiser. Som vi kan se ut ifra figur 1, i kapitlet om felleskap, ser vi at i informant 4 sitt intervju handlet like over halvparten om undervisningspraksiser som kan være inkluderende i forskjellig grad. Samtidig ser vi også at informant 3 snakket så lite som 12 prosent om inkluderende undervisningspraksiser, som vi kan se på figur 2 i kapitlet om aksept. En annen ting å legge merke til der er at de to informantene fra skole 2 snakket begge mer om inkluderende undervisningspraksiser en de informantene fra skole 1. Det er nok mest sannsynlig fordi de informantene jobber mer med målgruppen i og med at begge jobber mer tilknyttet enkeltelever enn lærerne på skole 1. Som vi ser fra figuren under snakket informant to hele 35,0 prosent om inkluderende undervisningspraksiser. Informant 2 jobber på samme skole som



Figur 4 Mindmap informant 2

Informant nummer en sin uttalelse under beskriver en praksis som kan være litt oppsummerende for svarene informantene har kommet med, der kommunikasjon ser ut til å spille en stor rolle:

«Hvordan mener du at du kan lære dette temaet? Få eleven i tale da! Og innimellom er det slik at noen av de elevene ønsker å få med seg en medelev og eventuelt den andre læreren ut på et grupperom. Og jobbe litt skjermet. Men da er det et ønske, og ikke påtvunget. Det har vi lyktes mye med. (...) Så jeg bruker veldig mye tid på å presisere, ovenfor hvilket som helst klassetrinn og elevgruppe jeg har, hvor viktig det er å være ærlig.» - Informant 1.

Informant 1s lange erfaring fra ungdomsskolen kan her være med på å påvirke svaret. Med en lang erfaring har kanskje informantene opparbeidet seg praksiser som har fungert for hen, igjennom årene. De samme erfaringene av å få eleven i tale, går også igjen i andre informanters svar om hvordan vi kan tilrettelegge mest mulig, samtidig som noen ulike metoder som oppsummerer temaet. Det er også noen sitater som avviker fra normalen innenfor inkluderende undervisningspraksiser:



Høgskolen i Innlandet

«Jeg kommer rett fra to veldig gode undervisningstimer, fordi nå har de skjerpet seg. Nå er det våren på 10. trinn så vi har kjørt så jævlig hard disiplin. Altså nå drar vi de mobilene og så kjører vi verb prøve på Nynorsk neste uke! Så nå skal det være sånn kompani Lauritzen disiplin her. Så nå ser jeg litt lys i tunellen.» - Informant 3.

I sitatet ovenfor er hard disiplin hovedfokuset, noe man kan argumentere for at er en undervisningspraksis som ikke er veldig inkluderende. Samtidig dras mobilene inn, noe som kan gjøre at elevene bruker mindre tid på de i friminutt og lignende som igjen gjør at de kanskje får mer tid til hverandre der og da. I de to kommende underkapitlene har jeg valgt å kategorisere ut ifra hva jeg opplever informantene selv identifiserer som gode metoder, og mindre gode metoder for inkluderende undervisningspraksiser.

4.2.1 Gode metoder

Innenfor inkluderende undervisningspraksiser er det det som beskrives som gode metoder som har størst plass i intervjuene. I gjennomsnitt handler 25,2 prosent av intervjuene om gode metoder som blir identifisert, mens det kun er 12,6 prosent av intervjuene som blir identifisert som mindre gode metoder. Her er det også en forskjell som er verdt å legge merke til. Fire av fem informanter snakker mest om det de beskriver som gode metoder for inkluderende undervisning, mens informant 3. skiller seg ut her. Som vi kan se fra figur 2 snakker informanten klart mest om mindre gode metoder, og kun 8 prosent om gode metoder, mens resterende av informantene har alle over 24 prosent.

I intervjuene er i tillegg spredningen her litt forskjellig. Noen av informantene snakker om metoder innenfor spesifikke fag og hva de gjør der. Andre informanter snakker mer generelt om hendelser som forekommer i løpet av et halvår for eksempel. Under ser vi to eksempler på de to måtene beskrive på:

«I Matematikk så har vi tatt veldig mye i bruk konkretiseringsmateriell. Har du om for eksempel volum så har du figurer som vi kan fylle med vann og søle og ordne, jobber veldig sånn basic



Høgskolen i Innlandet

(...) I Naturfag som er det andre undervisningsfaget mitt så er jeg jo, så vinner jeg mye på at det er mye praktisk. Mye på labriatoriet, mye learning by doing.» - informant 1.

«Og så ser vi veldig an hva faginnholdet er, men vi prøver som sagt at de er med på alt som er praktisk, turer, klassens time eller vi kaller det ikke det lenger da, men den typen økter som skal være litt sånn felles for klassen, bursdagsfeiring og alt sånn, da er de alltid med på.» - informant 2.

Igjen ser vi her at Informant 1 og informant 2, som har lang ungdomsskoleerfaring, beskriver metoder de beskriver som gode. Erfaringen kan også gjøre at man blir litt blind på andre metoder som også kan fungere, i og med at vi har en opplevelse av at de man bruker fungerer. Informant 1 og informant 2 beskriver for eksempel ikke de samme metodene. Dette kan også være av den grunn at informantene har ulike fag i sin fagkrets. I tillegg til disse inkluderende metodene, dukker det opp et sitat som er en del annerledes:

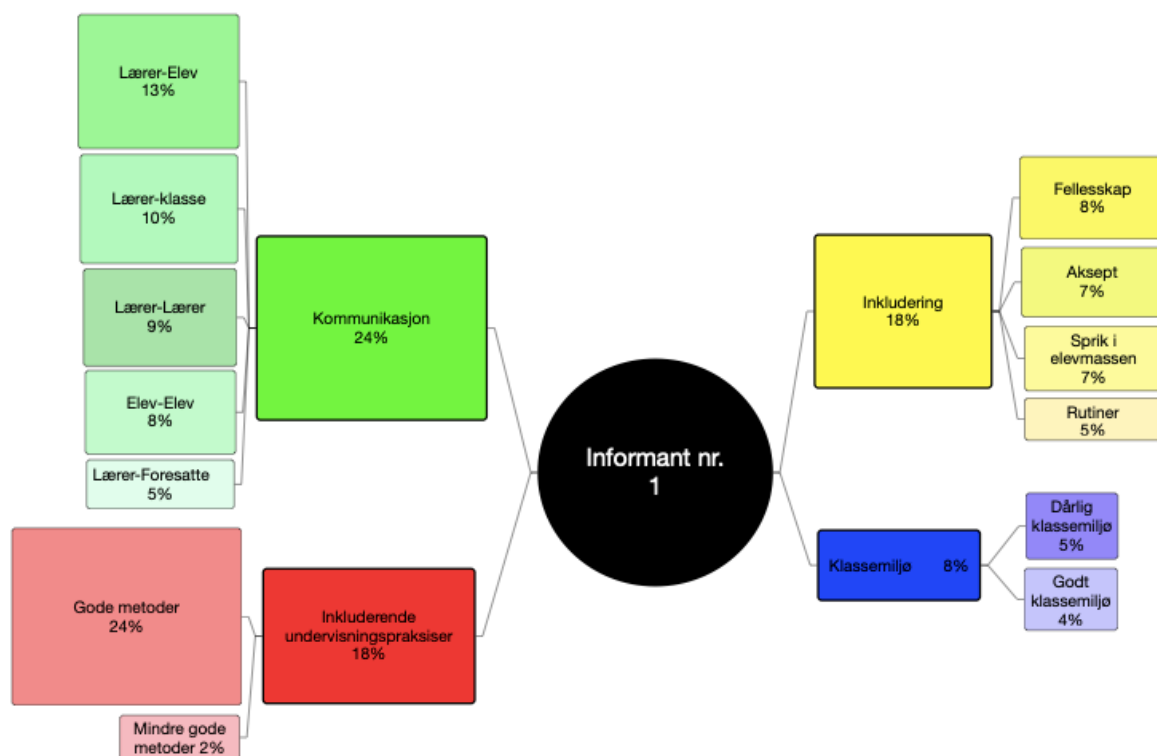
«Det er litt sånn, jeg vet ikke hva slags undersøkelser som er blitt kjørt i det siste, men jeg er hvert fall en lærer som ønsker spesialskoler. Selvsagt ikke for alle typer, det er selvsagt en definisjon, og en slags skala. Men jeg tror alle parter hadde hatt bedre av det.» - informant 3.

Tanken om spesialskoler avviker fra det de andre informantene forteller om innenfor inkluderende undervisningsmetoder, og tar kanskje debatten et steg lengre. Likevel får sitatet frem noe av det som alle informantene har snakket om, nemlig viktigheten av at alle situasjoner er ulike.

4.2.2 Mindre gode metoder.

I temaet jeg har valgt å navngi mindre gode metoder har jeg plassert alle metoder som informantene selv nevner som metoder som fungerer mindre bra med tanke på inkludering. Her er det egentlig ganske stort sprik i resultatene. En av grunnene til dette kan være at ingen av spørsmålene i intervjuene ber spesifikt om mindre gode metoder. Det jeg imidlertid har spurt om er fordeler og ulemper med ulike metoder og fremgangsmåter, der refleksjonen har vært

forskjellig. I resultatene er det svarene til to informanter som skiller seg ut i hver sin retning. Mens informant 2, 4 og 5 ligger mellom 12 og 14 prosent av innholdet i intervjuene omhandlende mindre gode metoder, ligger informant 1 på så lite som 2 prosent, mens informant 3 ligger på hele 23 prosent. Som vi kan se av tabellen under handler informant 1 mest av alt om det hen identifiserer som gode metoder, i lag med kommunikasjon. Samtidig snakker informant 1 minst av alt om mindre gode metoder.



Figur 5 Mindmap informant 1.

Som vi også vet jobber informant 1, 3 og 5 på samme skole, noe som gjør at hvilken skole de jobber på ikke har noen spesiell betydning på resultatet, i og med at de tre informantene er på topp, midten og i bunn av skalaen.

Svarene som dukker opp, ser ut her også til å ha samme grunnpoeng. De metodene som blir identifisert som mindre gode metoder handler stort sett om å ta elevene ut av klasserommet for å jobbe alene med kun lærer. Her er to eksempler på det:



Høgskolen i Innlandet

«for å lære å lese. Det er noe som er veldig vanskelig å ha i full klasse. I slike økter vil jo eleven gå ut på enerom. Fordi at det krever at eleven og den voksne sitter å hele tiden kommuniserer. Det er ikke det at det ikke gjør noe for eleven at det skjer i klasserommet, men det er veldig forstyrrende for de andre elevene.» - informant 2.

«Hun taklet på en måte bare å være med en voksen i en avgrenset periode. Og så hjem igjen. Det var liksom to timer på enerom og så hjem igjen. Det var det vedkommende fikk til, og det ble også verre. (...) Forsøkt inkludert så godt som vi har klart også, men her er det jo mye psykologi og det er jo ting som ikke vi lenger har, vi har ikke kompetansen til dette, så det måtte vi på en måte dytte fra oss.» - Informant 5.

Informant 5 beskriver en situasjon hvor hen opplevde at det var en situasjon de på skolen ikke lenger hadde kompetansen til å få til inkluderingen. Svaret kommer fra spørsmålet om hvordan skolen håndterer elever med kognitiv funksjonsnedsettelse i undervisningssammenheng. Informant 5s svar kan huske hendelsen godt, noe som kan ha påvirket sitatet. Sitatet er viktig for å belyse at alle situasjoner er ulike, og kan dermed er det ikke helt sikkert at vi lykkes selv om vi gjør vårt beste. I tillegg til dette dukket det også her opp resultater som avviker litt fra det som de to første informantene skisserer:

«I tillegg må man skille mellom inkludering og integrering. I skoler hvor elevene er med inn i klasserommet, men gjør sitt i bakgrunnen minner det mer om integrering, da er man på en måte i det samme fysiske rommet. Jeg mener, og dette går litt tilbake til inkluderingsbegrepet, at for at inkludering skal fungere, for at det skal være inkludering, så må man ha liksom på en måte. Man må ha et pedagogisk fellesskap. Og det pedagogiske fellesskapet mangler ofte, mener jeg. At disse på en måte bare blir integrert. Okei de driver med noe annet, okei de er i det samme fysiske miljøet. De er integrert fysisk, men de er ikke med i det samme pedagogiske fellesskapet. De har på en måte ikke kognitive evner til å være med i det.» - Informant 3.



Høgskolen i Innlandet

Her skisserer informanten en situasjon hvor eleven fortsatt er inne i klasserommet, men samtidig ikke er inkludert. Noe som informanten legger veldig vekt på er hva inkludering egentlig er, og evnen til elever med kognitive vansker med tanke på å faktisk være inkludert.

4.3 Klassemiljø

Ut ifra oppgavens problemstilling er det nærliggende å tenke at klassemiljø er et tema som store deler av informantenes svar kan klassifiseres under. Dette er ikke tilfellet. Som vi kan se ut ifra figurene, temaet klassemiljø er det temaet som er blitt minst omtalt, i gjennomsnitt, etter min egen oppfatning. Kun 17,7 prosent i gjennomsnitt, av de transkriberte, intervjuene handler om klassemiljøet. Det er likevel en betydelig del av intervjuene.

I hovedkategorien klassemiljø er det en del forskjellige svar, og det er vanskelig å trekke ut noen enkeltsiter som oppsummerer hele kategorien. For eksempel snakker informant 1 om skjerming av elever fra klassemiljøet i ulike situasjoner, mens informant 3 snakker for eksempel om hvor snilt klassemiljøet er:

«Jeg tilpasser med at de som trenger la oss si skjerming i friminuttene som ikke vil være en del av et stort kollektiv, får tilbud om å bruke enkelte grupperom. (...) Men det er fortsatt et behov for skjerming i friminutt. Det legger vi til rette for. Og også i Gym, som er et veldig eksponert fag for de som vegrer seg for dusjing» - informant 1.

«De er så høflige og snille og, ja altså at det er, ja de er stort sett veldig gode. Sånn menneskelig. De er jævla dumme, men de er veldig gode.» - Informant 3.

Inn under temaet har jeg, nettopp fordi det er så forskjellige svar delt inn temaet i godt klassemiljø og dårlig klassemiljø. Igjen har jeg valg å kode informantenes svar ut ifra det som de selv identifiserer som et godt eller dårlig klassemiljø.



Høgskolen i Innlandet

4.3.1 Godt klassemiljø

I informantenes svar er det tydelig at de fleste har en oppfatning av at klassemiljøet styrkes av at flest mulig er inne i klasserommet, i den grad det lar seg gjøre for hver enkeltelev. Som vi kan se fra sitatet under beskriver Informant 2 et positivt klassemiljø:

«De andre syns jeg er veldig flinke. Også har jeg sett at de, de har jo klasselista, hvor det står hvilke elever som går i deres klasse. Også var det et år, som hadde med korona å gjøre, da var det slik at en del av de elevene som gikk her var i en annen kohort, som gjorde at de da ikke kunne være med i flere kohorter. Så de fikk ikke vært med i klassefelleskapet, i perioder, når skolen var på rødt og gult nivå. Det var litt ettersom, særlig da de elevene som bodde i bolig. Da spurte klassene etter elevene. Selv om det var elever som bare er innom av og til, ønsket gjerne klassen at de skulle komme. (...) Det er på en måte fremtidens spesialundervisning skjønnte jeg nå at alle skal være mest mulig inne i klassen at det heller er forsterkning med et to-lærersystem at det er helst en spesialpedagog inne i klasserommet, og som prøver å jobbe tett på slik at eleven kan være en del av fellesskapet og at det er litt dynamisk slik at vi kan endre litt på gruppesammensetningen.» - informant 2.

I tillegg til et positivt klassemiljø skisserer også informanten et to-lærersystem som gjør at variasjonen i gruppesammensetningen øker, som også gir muligheter til å tilpasse gruppene slik at en kan skape best mulig klassemiljø i forskjellige situasjoner. I tillegg til dette, snakker også en informant om tidsbruken som blir satt av til å skape best mulig klassemiljø:

«Vi snakker aldri om fag, vi snakker aldri om faglighet. Det er ingen kunnskapsledelse. Det handler egentlig bare om å oppbevare folk på en måte at de er best mulige venner med hverandre. (...) Jeg tenker også at norske elever er kjempesnille, det er jo ikke noe baksnakking eller noen ondsinnede vitser, heldigvis. Vi trenger ikke å slå ned på den typen oppførsel. Og det kan jo være på en måte, hvis man skal finne noen gode ting med inkludering så er det kanskje nettopp det.» - informant 3.



Høgskolen i Innlandet

Selv om informanten snakker om at det kanskje brukes for mye tid på arbeidet med klassemiljøet, viser også informanten til at kanskje samarbeidet om at alle skal være best mulig venner med hverandre kan ha noe for seg for klassemiljøet. Her nevnes det at inkluderingsarbeidet er med på å gjøre elevene snille med hverandre.

4.3.2 Dårlig klassemiljø

Når det kommer til temaet dårlig klassemiljø er det en rekke ulike faktorer som nevnes som enten årsaker til dårlig klassemiljø, eller fordommer som ligger i veien for enkelte elever. Informant 4 beskriver for eksempel en situasjon som informanten opplever, og i tillegg kommer med en enkeltsituasjon som har vært utfordrende i klassemiljøet:

«Ja det er klart det. Det er litt sånn fnising og blikking av og til. Noen kan også være litt ufine og komme med litt sånne sleivkommentarer ikke sant. (...) Vi har hatt en episode med det. Hvor min elev var veldig lei seg, og det gikk så snørr og tårer sprutet. Eleven hadde på en måte sin gjeng fra klassen, som hen spiste sammen med i friminutter i fellesarealene. Og i flere måneder ble hen tatt med mye og vært veldig imøtekommende. Men plutselig en dag opplevde eleven at de snudde ryggen til, og at de satte seg tett sammen når hen skulle komme inn i gjengen, og eleven følte seg veldig avvist. Det kan godt være at var reelt også. Eleven trengte litt trøst og bli lyttet til, og synes dette var ugreit.» Informant 4.

Sitatet kommer etter spørsmålet om fordommer mot elever med kognitiv funksjonsnedsettelse. Tidligere har vi sett at noen informanter opplever lite av dette. Informantens erfaring i ungdomsskolen er lang, noe som kan være med på at informanten har hatt en rekke opplevelser hvor elever har vært ufine med hverandre, og da særlig rettet mot de funksjonsnedsatte elevene. Informanten sier derimot ingenting om det kun gjelder denne gruppen elever. I tillegg kommer informant nummer 5 med et tiltak som kan være forebyggende for å unngå et dårlig klassemiljø:

«Unngå di miksene som skaper trøbbel, og konflikt. Det er jo skadelig for miljøet, men også for den enkelte elev da, det at man stadig vekk havner i trøbbel.» - Informant 5.



Høgskolen
i Innlandet

Trøbbel i klassemiljøet nevnes ikke bare som et problem for de andre elevene, men også for eleven selv som gjerne sliter med andre ting også.

4.4 Kommunikasjon

Det siste temaet jeg ønsker å ta opp har jeg gitt navnet kommunikasjon. Kommunikasjon er et tema som informantene skisserer som et slags virkemiddel, gjerne en metode, for å skape større forståelse for hverandre på elevnivå, men også på foreldrenivå. I tillegg blir god kommunikasjon mellom lærere hyppig nevnt som noe som er veldig viktig i prosessen med inkludering. I tillegg nevnes det at kommunikasjon skaper mindre konflikter:

«Jeg tror kommunikasjon, gjensidig respekt for individet, skaper mindre konflikter. (...) Ja og det er noe jeg spiller på, få elevene i tale, kommunikasjon is everything altså! Jeg sier velkommen til matte, naturfags time, men det faget jeg har handler først og fremst om en ting og det er om kommunikasjon. (...) Samhandling, det er veldig sjeldent spesielt at elevene skal sitte alene i kontor og ikke forholde deg til andre mennesker i en jobb. Og også hvis en velger å stifte familie er kommunikasjon mellom deg og din kommende ektefelle, samboer, partner, barn, andres barn. Alt handler om kommunikasjon.» - informant 1.

Samhandling med andre mennesker beskrives altså som noe som ikke bare er viktig for vår jobb med å inkludere alle elever i klasserommet, men også en egenskap som elevene bør lære seg. Innenfor kommunikasjon er det likevel et stort sprik i antall prosent intervjuene handler om temaet. For eksempel handler hele 39 prosent av intervjuet til informant 5, mens som vi kan se, fra Figur 2, at informant 3 kun snakker 3 prosent om kommunikasjon. Vi kan også se på underkategoriene under kommunikasjon på Figur 2 at ingen havner over 10 prosent av intervjuene.

For å dele inn kommunikasjonen har jeg valgt å dele kommunikasjon inn i underkategoriene lærer – elev, lærer – klasse, lærer – lærer, elev – elev og lærer – foresatte.



Høgskolen i Innlandet

4.4.1 Lærer – elev

Kategorien lærer – elev går ut på kommunikasjonen mellom lærer og elev. Innenfor temaet snakker informantene en del om fremgangsmåter som går på kommunikasjon med den enkelte elev som gir større grunnlag for inkludering. Informant 1 og 2 snakker for eksempel en del om at vi som lærere må gjøre tilpasninger til hver enkelt elev, og gjennom kommunikasjon med blant annet enkelteleven. I tillegg legges det en del vekt på variasjonen på elevene, og det at behovene er så veldig forskjellige:

«Men vi prøver i størst mulig grad at de skal være med i klassen, fordi det er fort gjort å bli, hva skal man si, veldig glad i sitt eget rom. Slik at de selv har litt lyst til å være der. Så da er liksom vår jobb da og få den balansegangen til å bli passe. (...) Vi snakka litt om det før du kom, og vi følger ikke noen helt spesielle metoder her, fordi det er så innmari stor forskjell på elevene. De har så, det er så varierende hva de trenger. Så det går mer på at vi bruker, i samråd med PP tjenesten, metoder tilegnet den enkelte vil jeg påstå.» – Informant 2.

«Og jeg har veldig mye slik metakommunikasjon etter en time hvor elevene får rekke opp handa og komme med, nevnt noe som var bra med timen, hva kunne jeg gjort annerledes. Få elevene i en dialog!» - Informant 1.

I tillegg til dette tar en informant med en betraktning til som tar opp noe som kan være et viktig poeng. Informanten forteller om opplevelser informantene har rundt hvor mange trygghetspersoner det er optimalt å ha og forholde seg til, og hvilken effekt det kan ha:

«Så jeg synes det er veldig viktig med begge deler. Og jeg tror på at det bør være rom for time-outer og færrest mulig folk inne på de elevene som sliter mest. At de har en eller tre trygge personer, en må passe på at det ikke blir for sårbart også. Et team rundt elevene er bra, men det er klart det vi har elever her som har kanskje 11 til 13 forskjellige personer å forholde seg til i løpet av en uke. Kanskje i tillegg til ulike faglærere. Så blir det veldig mye. Og man blir ikke så godt kjent, og det er heller ikke så lett å tilrettelegge og tilpasse. Kommunikasjon er veldig viktig.» - Informant 4.



Høgskolen i Innlandet

Jeg har valgt å legge dette inn under lærer – elev kommunikasjon fordi sitatet handler om noe som, ifølge informanten, vil ha direkte påvirkning til forholdet enkelteleven vil ha til de ulike lærerne.

4.4.2 Lærer – klasse

Når det kommer til kommunikasjonen mellom lærer og klasse snakker informantene en del om informering av klassen. Her går det stort sett på det å være åpen om hvilke utfordringer vi har, og informere om dette. Her har jeg valgt å ta med to sitater, som kan ligne litt på hverandre, der den ene uttalelsen handler mer om når eleven ønsker å ta ordet selv:

Jeg tror også det er en stor fordel å informere om ulike vansker. Det ser jeg gang på gang. At de andre elevene får et helt annet syn på det, og forståelse av det, dersom man tørr å fortelle at vi er forskjellige. Du sliter med det ene, og her er det noen som sliter mer enn andre. Men selvfølgelig må man jo ha foreldre og alle med på laget for å gjøre det, men det, jeg tror aldri jeg har opplevd at det ikke er hurt.» - Informant 4.

Og det beste er jo kanskje at dersom man har elever som strever med ett eller annet selv, at de tørr å ta ordet, og liksom ha eierskap til sin utfordring da. Det har vi opplevd at har vært veldig heldig når det skjer. Hvis man snakker for eksempel åpent om sin ADHD-diagnose i klassen eller hva det kan være. Det kan være veldig tøft, og veldig vanskelig. Men i ettertid så er det nesten alltid positiv effekt. – Informant 5.

Informantenes utsagn er litt forskjellige i den grad at Informant 4 snakker mer om et initiativ som kommer fra oss lærere, mens man kan tolke at Informant 5 snakker om en situasjon hvor eleven selv tar initiativ til å snakke om det. Det kan da enten være å ta ordet selv eller å la en lærer ta seg av kommunikasjonen. En av informantene skiller seg ut når det kommer til kommunikasjonsmetoden som oppgis. Informanten sier imidlertid at det er informantens foretrukne arbeidsmetode, og nevner ingenting om hvor inkluderende metoden er. Likevel får informantet et poeng frem med tanke på variasjon og oppdagelse:



Høgskolen i Innlandet

«Også de såkalte normalelevne har rett til arbeidsro. (...) Jeg liker jo best den type undervisning hvor jeg snakker og de holder kjeft best. Men jeg tenker at de har veldig godt av det, i og med at de andre på teamet, bruker masse andre metoder, og dermed får variasjonen.»
- Informant 3.

Informanten får frem variasjonen på en litt annen måte enn det som blir beskrevet av de andre informantene.

4.4.3 Lærer – lærer

I kategorien lærer – lærer kommunikasjon handler svarene i stor grad om kommunikasjonen som handler om forebygging. Informantene snakker en god del om lærerteamet som de har på trinnene, og viktigheten av godt samarbeid der. I tillegg beskrives det forskjellige kommunikasjonsmetoder fra mer formelle teammøter til mer uformelle småmøter i ganger og på morgenen. Slike samtaler blir ikke bare beskrevet som forebyggende, men det kan være ganske reaktive samtaler om hvordan en hendelse som akkurat har skjedd skal håndteres. Under beskriver Informant 1 både forebyggende teamsamtaler og reaktive teamsamtaler:

«Hen (sosiallærer) har vært flink til å ta hver enkelt kontaktlærer eller snakke med hele teamet, hvor den eller de elevene med la oss si asperger, eller Tourettes eller sterk ADHD befinner seg for å fortelle både hvis eleven har sagt noe selv, foresatte har sagt noe, gamle skolen har sagt noe, psykologen eller HIPT eller PPT har sagt noe, så har vi gjerne slike store møter i starten av et semester. (...) Ved at vi jobber så tett med hverandre og vi har et par sånne uformelle morgenmøter på det jevne i kontorfellesskap som jeg sitter i. Men vi har også noen som sitter på et sånn lite skjermet kontor, hvor vi da går opp på et rom og tar et lite sånn morgenmøte. Hvis det er noe som haster så lar vi ikke ting henge, lar ikke snøballen rulle. Vi tar det med en gang. Og vi kommuniserer via Teams med elevene.» - Informant 1

Informant 2 legger også vekt på viktigheten av at lærer – lærer kommunikasjonen ikke kun handler om lærere, men også viktigheten av å ha med hele teamet i teamkommunikasjonen:



Høgskolen i Innlandet

At vi heller husker å gi beskjed om det, for de elevene som ikke er i alle timer. Slik at alle får muligheten til å være med mest mulig. Så derfor er det viktig at vi lærere og spesialpedagoger også er med på trinnmøte og lignende, for da får vi høre litt mer om hva som skjer.

I tillegg dukker det opp et sitat som jeg synes har sin plass inn i diskusjonen også her. Informanten snakker om innholdet i de formelle teamsamarbeidene. Informanten legger frem at informanten mener noe mangler i kommunikasjonen i lærerteamene:

«Vi snakker aldri om fag, vi snakker aldri om faglighet. Det er ingen kunnskapsledelse. Det handler egentlig bare om å oppbevare folk på en måte at de er best mulige venner med hverandre.» Informant 3

Her skisseres det at inkluderingsfokuset i informantens øyne har gått litt for langt, og ønsket om mer faglige møter ligger der.

4.4.4 Elev – elev

Elev – elev kommunikasjonen er den kommunikasjonen som får størst plass i tre av informantenes intervjuer. Og her er det de to informantene som jobber på skole 2 som har de to største prosentandelene som handler om kommunikasjonen mellom elevene. Informant 2, som vi kan se på Figur 4, snakker hele 24 prosent om kommunikasjonen mellom elevene. Samtidig snakker informant 4 20 prosent om det samme, som vi kan se ut ifra figur 1. Dette kan ha noe med å gjøre at skolen har et større antall elever med kognitive utfordringer, som igjen gjør at de på skolen må jobbe mer med kommunikasjonen mellom elevene enn det de kanskje trenger på skole 1.

I alle intervjuene virker det som informantene enes om at elevene er veldig snille og greie i bunn, og at de er imøtekommende og flinke individer. Likevel nevnes det som



Høgskolen i Innlandet

noe man må aktivt jobbe mye med som lærer. Informant 4 oppsummerer det egentlig ganske fint og greit i dette sitatet:

«Jeg synes de andre er veldig imøtekommende, veldig hjelpsomme og flinke. Jeg ser også stor forskjell på klassene. Det kommer ikke av deg selv. Det er noe det må jobbes med hele tiden. Hele teamet som er tilknyttet klassene må jobbe med det. Og tørre å snakke om det.» - Informant 4.

Det dukker også opp noen få unntak fra dette. Informant 4 forteller også om situasjoner der elever har en litt mer nedlatende holdning, men også om viktigheten med å ta tak i situasjoner:

«Ja det er klart det. Det er litt sånn fnising og blikking av og til. Noen kan også være litt ufine og komme med litt sånne sleivkommentarer ikke sant. Men det er også på en måte med å prøve å ta det med en gang, og ta det på alvor.» - Informant 4.

Informant 4 kommer også med en konkret metode i intervjuet, som også informant 2 nevner, nemlig omvendt inkludering. Det er en metode som lærerne bruker for å legge til rette for god kommunikasjon mellom elevene:

«Så nå har vi jobbet med omvendt inkludering hele dette skoleåret, og det har vært ubetinget veldig positivt. Får også tilbakemelding fra de andre lærerne på trinnet, at de kommer tilbake til klassen og sier at de har hatt det hyggelig. (...) der vi også låner med oss elever ut fra klassen for å bli litt bedre kjent. Noen er da noen elever har ønsket, noen har selv ønsket og komt og spurt, og det er veldig positivt. Og så har vi også rullering en time hver uke, hvor alle fra klassen får komme inn. Det er fire elever fra spesialavdelingen som får besøk av fire elever hver fra klassen. Det kommer da 16 elever opp, også har vi fire spillgrupper. På hvert sitt rom med en voksen. Da gjør vi jo litt ulike ting.» - Informant 4.

Informanten beskriver metoden som en suksessfull metode der elevene får en dypere relasjon til hverandre.



Høgskolen
i Innlandet

4.4.5 Lærer – Foresatte

Til slutt har jeg valgt temaet lærer – foresatte kommunikasjon. Temaet er egentlig relativt lite omtalt i intervjuene, men likevel noe som informantene legger litt forskjellig vekt på, og tar opp noen interessante poenger. Samtidig omtales kommunikasjon med foreldre som et forebyggende tiltak før skolestart i 8. trinn, for å kartlegge elevene og hva som trengs:

«For hvis vi ser krisen da, og omtalen om en elev fra barneskolen, at her har vi kognitive utfordringer, så er jo vi interessert i å be inn foresatte og eleven på en samtale før de starter!»

- Informant 1.

I tillegg til dette nevner en av informantene tiltak som kan gjøres på foreldremøte, og som har blitt gjort på foreldremøte, for å skape en større aksept for ulikhet. Informantene presiserer imidlertid at det ikke er noe problem at foreldre snakker nedlatende om barn med kognitive vansker. Tiltaket som ble gjort, ble heller gjort som et tiltak som vil være med på å gjøre foreldrene bedre rustet til å ta tak i saker som blir med elevene hjem:

«Det jeg vet er at en av kollegaene mine tok med seg alle foreldrene til avdelingen, for å vise frem avdelingen på et foreldremøte. Og det synes de alle var veldig positivt. Det er bra at man kan informere om at man har en spesialavdeling og at det jobbes med inkludering og, ja snakke litt rundt det da for å informere litt.» - Informant 4.

Det eneste tilfellet av en negativ situasjon i sammenheng med lærer – foreldrekommunikasjon kommer fra Informant 5:

«Det er altså stort sett positivt der også. Men foreldre er nok ofte vanskeligere en elevene er selv. Det er de jo. Vi har jo blitt møtt med skepsis til at vi kanskje i for stor grad av og til forsøker å inkludere også. Når det er reint frem psykologi det er snakk om så har jo ikke vi alltid kontroll på det vi driver med. Så vi har jo måtte gitt foreldre medhold også i at det her er faktisk ikke bra at vedkommende er på skolen» - Informant 5.



**Høgskolen
i Innlandet**

Informanten forteller her om en situasjon hvor inkluderingen blir beskrevet som at den har gått litt for langt. Det er også en oppveining som kan dukke opp, for alle tilfeller er forskjellige.



Høgskolen
i Innlandet

5. Drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra det kvalitative forskningsintervjuet fra kapittel 4 *Resultater* som er gjort bli drøftet opp mot pensum og den tidligere forskningen fra kapittel 2 *Teori og tidligere forskning*. Dette vil bli gjort med hensikt om å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som er oppgitt i forskningsprosjektet. Aller først vil jeg presentere en metodedrøfting. I kapittelet vil det så komme en lignende inndeling som i resten av prosjektet, hvor kapittelet fortsetter med inkludering, før inkluderende undervisningspraksiser tar over. Videre vil resultatene fra underkapittelet om klassemiljø bli drøftet før kommunikasjonskapittelet avslutter drøftingen.

5.1 Inkludering

Første tema fra dette nevnte datagrunnlaget er inkludering. I temaet snakker informantene om inkluderingsbegrepet, og ord som «*alle skal få bli med på den reisa som er lagt opp til i mine fag*» blir brukt. Informantene virker å være samstemte med de beskrivelsene som blir brukt av Haug (2014) og Statped (2022), nemlig at man tilpasser læringsmiljøet etter mangfoldet, og at absolutt alle skal være med på den samme «*reisen*». Fire av fem omtaler inkluderingsbegrepet i dette ordlaget. Informant 3, omtaler inkluderingsbegrepet som et idealistisk og romantisk bilde, og langt fra det som vil gi best mulig utbytte for elevene, i og med at «*praksisen suger*». Hvis vi ser tilbake til forskningen til Wendelborg et. al. (2017) ser vi at på en skala fra 1 til 5, så ligger holdningen til lærere til inkludering på 2,5 i gjennomsnitt, som viser at holdningene til inkluderingen fra undersøkelsen er midt på skalaen. Denne snittscoren er hentet fra en større undersøkelse, med et representativt utvalg (Wendelborg et al., 2017). Vi kan også ut ifra «*mindmapsene*» se at informantene vektlegger inkluderingen ganske ulikt, hvor forskjellene på de to ulike skolene ikke er åpenbare.

Holdningene til begrepet generelt hos lærere kan så klart ha endret seg siden forskningen ble bestilt fra Norges Handikapforbund, men man kan likevel anta at det finnes en større andel med lignende tanker om inkluderingsbegrepet. Denne ideologiske retningen som informant 3? skisserer blir på en slags måte bekreftet av Haug (2014), hvor han beskriver inkludering som et



Høgskolen i Innlandet

ideologisk fundament, hvor menneskerettighetene ligger til grunn. Dermed kan man jo argumentere for at den ideologiske retningen ikke fungerer som man har sett for seg. Det gjør jo også Slee (2018), som beskriver at inkluderingsbegrepet har blitt et slags tomt språk. Argumentasjonen går på at inkluderingsbegrepet avhenger av en slags revolusjon, for å sikre gjennomføringen (Slee, 2018). Av informanten argumenteres det derimot ikke hvordan vi kan oppnå dette idealet om inkludering, men informanten har mer en undertone om at det ikke kan oppnås.

5.1.1 Felleskap

Når det kommer til felleskap, er svarene ganske forskjellige. Her er det for eksempel en del et par kommentarer som kan minne mer om integrering en inkludering. I omtalen snakkes det om at *«målet er at de skal være mest mulig med klassen»*. En slik uttale kan egentlig minne litt om integreringsbegrepet, hvor det da er en gruppe mennesker som allerede er utenfor. Som nent snakket jo Statped (2022) om et at dersom en har oppnådd inkludering, er det ingen som betegnes som utenfor felleskapet. Her er det derimot utfordringer som er med på å snakke litt imot det målet.

Som vi vet fra teorien om kognitiv funksjonsnedsettelse er disse utfordringene av en veldig varierende faktor. Disse barna har kanskje så store utfordringer at det å være inne i samme felleskapet vil være en for stor utfordring, da vanskene ofte er veldig individuelle. Dersom vi drar alle disse menneskene under samme kam, gjør vi disse menneskene en stor urett (Engh, 2016). Dette er informant 4 også bevisst på sin tankegang. Informanten legger stor vekt på tilpasning til hver enkelt elev, hvor også elevens stemme skal bli hørt. Her strides det også litt imot inkluderingsbegrepets kjerne, hvor informanten uttaler at hen ikke ønsker inkludering *«for enhver pris»*. Inkluderingen går som tidligere nevnt mer ut på at inkluderingen ikke skal være merkbar for at det skal være inkludering (Statped, 2022).

I tillegg lanseres det her en viktig faktor inn til inkluderingsbegrepet. Informant 3 snakker om at den måten vi omtaler inkludering i dag, er mer en fysisk integrering, i og med at eleven ikke er med i det samme pedagogiske felleskapet. Strømstad, Nes og Skogen (2004) poengterer også



Høgskolen i Innlandet

at inkluderingens tre dimensjoner inneholder en faglig dimensjon. Informanten mener her at dette ikke er til stede, og situasjonen i dag minner mer om integrering. Dette er noe som kan samsvare litt med NAKU (2019) sin forståelse og oppklaring i forskjellen på integrering og inkludering. Videre kan denne uttalelsen også bygge på Stadspeds (2022) forståelse, hvor man da kan legge merke til at en gruppe eller enkeltpersoner er utenfor det faglige felleskapet som er skissert.

Videre forteller informant 3 om det hen kaller for en instrumentell rolle, hvor elevene er med kun for å vise mangfoldet. Informantens fokus på hva elevene ikke kan oppnå overskygger kanskje litt mulighetene til disse barna. Kassah & Kassah (2009) snakker for eksempel om at mulighetene for å knytte vennskap er til stede, og mulighetene blir forsterket av å være i felleskap med jevnaldrende i nærmiljøet. I tillegg viser Engh (2016) til at mulighetene hos hver enkelte barn kan være ganske forskjellige. Her kan vi også kjenne igjen utfordringene ved inkluderingsbegrepet som Slee (2018) skisserer. Barnets egne identitet blir gjort sekundær, mens fokuset ligger mer på nedsettelsen.

Noe forskningen også viser er at for barna som har sammensatte vansker, er en ekskludering fra den ordinære skolen en vei ut av nærmiljøet (Wendelborg et al., 2017). Dersom man da presser disse elevene over på mer spesialskoler vil mulighetene for å vokse opp i nærmiljøet man begynner i, være innskrenket. Felleskap temaet er det temaet innenfor inkludering som begge informantene fra skole 2 omtaler mest. Den felleskaps tanken er kanskje mer omtalt i og med at de informantene som jobber med barn ved en spesialpedagogisk avdeling kanskje jobber mer med å få elevene inkludert inn i felleskapet, når de av og til står utenfor.

5.1.2 Språk i elevmassen

Mens informant 3 snakker om inkludering kun handler om konstatering av mangfold, og at det gjerne ikke bør være fokusområdet til skolen, legger imidlertid informant 4 større vekt på det. Inkluderingen vil ifølge hen være med på å skape et annet menneskesyn og toleranse. Dette klinger også godt sammen med formålsparagrafen og opplæringens overordnede del, hvor man finner ord som menneskerettigheter, sosial læring og utvikling, inspirerende læringsmiljø og



Høgskolen i Innlandet

mangfold som ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Informanten ønsker dermed mer samhandling enn det de klarer å få til, dette da på en skole med spesialpedagogisk avdeling. På en slik avdeling er det gjerne større muligheter for opplæring utenfor klasserommet, og kanskje litt for mye om man skal tolke informantens svar. Likevel er det ingen åpenbar forskjell mellom de to skolene i vektleggingen i intervjuene. Informant 4 sier ingenting om alle barn på skolen har den som sin nærscole, men det går an å tenke seg til at det ikke er tilfellet.

Inn i den inkluderingsutfordringen kan det også her ligge utfordringer lignende det Kassah og Kassah (2009) skisserer med tanke på mulighetene for tilknytting av vennskap. Likevel hører vi fra Slee (2018) at familiene til barn med disse ulike utfordringene ønsker utdanning ved den lokale skolen sammen med naboer og søsken. Den eneste forskjellen som ligger til grunn er at utviklingen som foregår i et annerledes tempo enn hos andre (Engh, 2016). I tillegg poengteres det også at funksjonshemmede barn ofte synes at det er flaut og være annerledes, og synlige hjelpemidler spiller inn på denne følelsen (Kassah & Kassah, 2009). Her er det altså mange faktorer som kan spille inn på årsaken til mangelen på inkludering som informanten skisserer, og det er også forskjellige årsaker.

Informant 5 nevner videre noen konkrete avgjørelser som kan gjøres, som er med på å påvirke hverdagen til eleven. Plasseringen til elevene har selvsagt en verdi, og det viser også til de forskjellige utfordringene elevene kan ha. I tilfellet til informanten er vanskene kanskje mildere enn vanskene som informant 4 skisserer. Da kan tilpasningene være en del enklere og enklere for informant 5, enn de tilpasningene som er nødvendig i informant 4 sitt tilfelle. Dette kan vi si skisserer det spriket som kan være blant elevene på skolen. I tillegg vet vi også at det er elever som sitter inne med et ekstra stort læringspotensial.

Videre blir det også påstått at *«jo mer homogen masse man har, dess lettere er det å undervise.»* Dette kan man på en måte si seg litt enig i. Det er jo åpenbart lettere å lære videre dersom man har behov for mindre repetisjoner, og heller bare kan gå på videre. Dette kan man også se i sammenheng med oppfordringen til Slee (2018). For at inkludering skal fungere, trengs det en



Høgskolen i Innlandet

real omformulering, der mangfoldet blir sett på som en ressurs og ikke noe som er til hindring for «resten» (Slee, 2018).

5.1.3 Aksept

Grunnleggende for denne omformuleringen er det nærliggende å tenke at det må være en felles aksept for de grunnleggende menneskerettighetene om likeverd i vårt demokratiske ideal. Det er nok her vi kan se at Slees (2018) påstand om at spesialpedagoger og lærere har motsatt seg de grunnleggende endringene i kulturen og strukturene i utdanningen, kan være litt gjenkjennbar. Aksept blir som tidligere vist analysert veldig lite igjennom enkelte intervjuer, selv om det bør være grunnleggende. En annen faktor for at aksepttallene fra analysen er såpass lave kan jo være at det allerede er grunnleggende, og dermed behovet for å fremheve dette er mindre.

Gjennom prosjektet ligger omtalen av aksept ganske jevnt i omtalen på skole 2. Hos informantene på skole 1 er variasjonen noe større. Dette kan fort være påvirket av at den spesialpedagogiske avdelingen kanskje gir flere eksempler på aksept, mens på skole en er det mer varierende i hvilken grad man har barn med kognitiv funksjonsnedsettelse i klassen læreren har.

Elevenes aksept for medelevers annerledes het trekkes frem fra informant 2. Her skisserer informanten aksept som ligger til grunn, som også vil gjøre det enklere for disse barna å få en økt opplevd kontakt med jevnaldrende og unge i sitt nærmiljø, noe også Kassah og Kassah (2009) ser fordeler med. Inkluderingen som ligger til grunn for den aksepten, kan også være et tegn på at disse elevene utvikler et bedre menneskesyn, eller allerede er godt i gang med det. I tillegg har man her et eksempel på at en del av «alle» har en grunnleggende aksept for alle mennesker har naturlig plass i fellesskapet, noe som igjen går inn under Mitchells (2015) formel for inkluderende undervisningspraksis, noe som også kan ses igjen i informant 3 sitt sitat. Informanten påpeker at hen ønsker det beste for alle, og at de skal klare seg best mulig og danne vennskap. Informanten legger også til grunn at det er de politiske meningene som varierer her.



Høgskolen
i Innlandet

5.1.4 Rutiner

Det er i disse politiske meningene Slee (2018) også ser problemer med, likevel noe annerledes sitat. Det argumenteres nemlig om et savn av noe konkret i disse politiske utgivelsene og prinsippene (Slee, 2018). I mangel på konkret innhold og konkrete praksiser er det også kanskje vanskelig å holde gode rutiner for inkluderingsarbeidet. Rutiner er den koden innenfor inkludering informantene fokuserer minst på. Fokusmangelen på rutiner er i tillegg ganske forståelig i og med at variasjonsgraden er veldig stor. Samtidig blir variasjon nevnt som en slags rutine. I og med at vi aldri kan ha full oversikt over hvor mye et barn med kognitiv funksjonsnedsettelse er i stand til å lære (Engh, 2016), kan kanskje for faste rutiner være med å dempe det faktiske utbyttet. Variasjonen er her dermed veldig essensiell for å sørge for at elevene får mulighet til å størst mulig utbytte av undervisningen.

Samtidig vet vi også at variasjonen hos elevene er stor. Evnene til elevene for å lære konkrete ting er også veldig varierende fra person til person (Engh, 2016). Dermed må nesten rutinen på undervisningsmaterieell bli en variasjon som ikke er for konkret og lik for hvert tema. Som informantene sier er variasjonsgraden situasjonsavhengig, og hvert enkelte tema har kanskje behov for forskjellige metoder og innfallsvinkler for læring. Rutinetemaet har ingen merkbar forskjell mellom skolene, hvor informantene ser ut til å ha mindre behov for rutiner i disse situasjonene, og variasjon i rutiner ofte er viktigst.

En rutine som beskrives som hemmende for skolen, er rutinen om de forskjellige fellestid oppleggene, hvor informanten opplever at *«alle møter handler om det sosiale og inkluderende læringsmiljø»*. Det beskrives som en rutine om mangel på kunnskapsheving på andre områder. Dersom man skal ta Sles (2018) teori om utfordringene til inkluderingen i skolen til grunn, blir de gjenkjennbare her. Her argumenteres det for en mangel på konkretisering av hva og hvordan inkluderingen skal finne sted, og samfunnets institusjoner og verdier har en manglende forutsetning om likeverd (Slee, 2018). Det at fokuset ligger på det inkluderende læringsmiljø kan være frustrerende med tanke på det teoretiske grunnlaget til Slee (2018), når man har en følelse av at arbeidet ikke har en hensikt for å lykkes med inkluderingen.



**Høgskolen
i Innlandet**

Man kan også i sammenheng med uttalelsen og teorien til Slee (2018) se nærmere på Mitchells (2015) formel for inkludering. I den formelen er ledelsens rolle veldig viktig, og ledelsen må jobbe for å skape den felles visjonen for inkludering (Mitchell, 2015). Arbeidet med disse fellesøktene er jo med på å skape denne felles visjonen om inkluderende læringsmiljø. Det som derimot kan være et problem, er dersom man bruker mye tid på å bygge opp visjonen uten å ha den grunnleggende aksepten i bunn, og at man bygger opp en inkluderende visjon som i grunnlaget ikke er inkluderende. Aksepten for at alle har en naturlig del i felleskapet er det vi snakker om her da.

5.2 Inkluderende undervisningspraksiser

Grunnleggende for inkluderende undervisningspraksiser ligger også her tanken om at alle mennesker er like mye verdt. Inkludering er som sagt en viktig del av samfunnets demokratiske ideal (Slee, 2018). For å oppnå dette er det også nærliggende å bruke Mitchells formel for å sørge for å oppnå dette. I intervjuene ble ikke formelen nevnt av noe, selv om formelen blir henvist til flere steder. Likevel kommer den til å bli brukt her for å analysere det som blir beskrevet som metoder for inkluderende praksiser.

Som påpekt i resultatkapittelet, kan man se at vektleggingen på inkluderende undervisningspraksiser er større hos informantene fra skole 2, noe som kan være med å påvirke resultatene, men det kan også være en faktor at disse to informantene har arbeidet spesielt mye med dette, og dermed legger større vekt på det i intervjuene.

Her lanseres også kommunikasjon som et veldig godt verktøy, sammen med presisering av ærlighet av informant 1. I og med at det er snakk om en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev i tilfellet, er det viktig å ha den anerkjennelsen og likeverdet som Quvang et. al. (2015) snakker om. Dersom man klarer å skape den relasjonen, som fører til ærlighet vil dette ha stor gevinst i arbeidet, med tanke på mulighetene til tilpasning. I tillegg nevner Quvang et. al. (2015) at opplevelsen av medbestemmelse beskrives som sentral. Denne kommunikasjonen om hvordan vi ligger an, og legger til rette for at nettopp du skal få det største utbyttet av undervisningen vil være med på å skape gode perspektiver. Variasjonen til barn med kognitive



Høgskolen i Innlandet

utfordringer kan også være med på å bestemme hvilken grad dette vil være hjelpsomt, men som en hovedregel vil det gagne seg å gi elevene en opplevelse av å bli hørt og forstått.

Avslutningsvis i resultatdelen presenteres det et sitat fra informant 3 som går mer på disiplin og konkurranse. Sitatet passer ikke så godt inn med Slees (2018) teori om hva som skal til for inkluderende undervisning. I sitatet applauderes en slags resultatjakt, hvor konkurranse står høyt i fokuset for undervisning. Informant 3 har ved flere punkter tidligere vært nærliggende teorien til Slee (2018), men skiller seg igjen her. For å oppnå inkluderingsidealet poengteres det at resultatjakten etter målbare parametere hemmer mulighetene for å oppnå inkluderingsidealet (Slee, 2018). Det er litt her informant 3 og Slee skiller litt lag fra hverandre. Begge to virker å være enig i at inkluderingen i den utgave vi har nå ikke fungerer. Slee (2018) ønsker derimot å oppnå inkluderingsidealet, mens informant 3 ønsker mer eller mindre å skrote idealet og heller ha en mer resultatbasert skole, «*utdanne flest mulig, billigst mulig*». Det er mulig at det er en slik mangel på konkretisering av inkluderingsmålet som gjør at idealet om inkluderende skole virker så langt unna for informanten.

5.2.1 Gode metoder

Som forskningsprosjektet er på jakt etter, er det hva vi lærere gjør for å legge til rette for et inkluderende klassemiljø. I intervjuene blir gode metoder for inkluderende undervisningspraksis omtalt i en fjerdedel av intervjuenes totale tid. Eksempler på gode metoder er forskjellige. I matematikken nevnes konkretiseringsmateriell, i naturfargen nevnes praktisering, og generelt nevnes alt som er praktisk som inkluderende, hvor alle er med på alt av det som omtales som sosiale timer.

Konkretiseringsmateriell og praktisk arbeid er også metoder som kan samstemme med teorien om hvordan barn lærer best. Som vi har sett vet vi at Engh (2016) poengterer at hjelpemidler og opplæringsmateriell som er laget for barn og unge generelt, også vil fungere veldig bra for de barn og unge som har en kognitiv svikt. Konkretiseringen og det praktiske vil også være med på å gi flere innfallsvinkler på temaet. Den største forskjellen på barn med kognitiv funksjonsnedsettelse vet vi jo er repeteringsbehovet, og utviklingstempoet er nedsatt (Engh,



Høgskolen i Innlandet

2016). Metodene som beskrives gir også muligheter for å repetere litt ekstra, konkretiseringen kommer gjerne ofte en teoribit, og i tillegg til oppgaver, gjerne av konkret natur.

Hvis vi også ser disse metodene inn i Mitchells formel er det noen aspekter vi ikke får svar på om er ivaretatt eller ikke. Samtidig er det en del som er gjenkjennbart. Mitt inntrykk i metodene som presenteres er den grunnleggende aksept er til stede hos alle informantene som har deltatt i studien. Ønsket hos alle informantene er tydelig at alle skal ha det tilbudet som gir de best mulig utbytte av skolen og utdanningsløpet. Det er imidlertid en grunnleggende aksept om at alle hører til i felleskapet faktoren om Aksept til Mitchell (2015) handler om. Her kan man si det ikke er det. En av informantene på skole 1 har tydelige uttalelser om et ønske om et delt felleskap, i form av spesialskoler. Noe som også begrunnes med ønske om det beste for alle, hvor da inkluderingsbegrepet ikke strekker til for å sikre det.

De tre t-ene fra Mitchell, tilpasset pedagogiske planer, tilpasset vurdering og tilpasset opplæring er de tilpasningene som må være på plass for en inkluderende undervisningspraksis (Mitchell, 2015). Disse tre faktorene er vanskelig å spore tilbake i resultatene fra intervjuene, spesielt planer og vurdering. Tilpasset opplæring er derimot noe vi kan si om metodene som presenteres. Kommunikasjon som metode gir muligheter for å skape de tilpasningene på alle tre punktene, dersom man får frem alle perspektiver. I tillegg er de oppgitte mulighetene av informant 1, konkretisering og praksis, to metoder som har en tilpasning naturlig i seg, som igjen vil hjelpe til med å ivareta individuelle behov.

5.2.2 Mindre gode metoder

Informant 2 beskriver det som oppleves som nødvendige situasjoner, som oppstår regelmessig for de med kanskje de største utfordringene. I situasjoner hvor elever på ungdomsskolen sliter med såpass grunnleggende ferdigheter som lesing, blir veldig ofte enkeltelever tatt ut av klasserommet, med hensyn til andre. En slik situasjon kan forstås i sammenheng med Mitchells (2015) faktor om tilpassede planer, vurdering og tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen gjennom eget opplegg som er erstatning for det resten av felleskapet jobber med, er innenfor de tilpassede pedagogiske planene, noe det virker som de fra skole 2 arbeider en del



Høgskolen i Innlandet

med. I tillegg kan vi se at den oppdelingen med individuelt med lærer på eget rom ikke er noe som Mitchell (2015) trekker frem, og dermed sliter man med å oppnå plassering faktoren i undervisningen.

I innspillet til informant 2 kan vi også si at den faglige inkluderingen eller den sosiale inkluderingen som Strømstad et. al. (2004) snakker om, ikke er til stede. Dette fordi at eleven har et behov for repetering av et annet fagfelt i disse timene, og plasseres bort fra klassen og gjerne en til en. Denne praksisen strider også mot tanken om endringen av begrepet «alle barn» som Peder Haug (2014) skisserer, hvor det vises til at uansett avviket fra «normaliteten» skal skolen ta hensyn og være for alle.

I samme åndedrag kan vi også dra inn innspillet til informant 3. Hen trekker frem skillet mellom inkludering og integrering, og argumenterer for at inkluderingen ser mer ut som integrering, i og med at det pedagogiske fellesskapet ofte er borte fra det vi i dag betrakter som inkludering. Dette er også noe vi kjenner igjen fra teorien til Slee (2018), en inkluderende skole er en skole hvor alle segregeringer er helt borte, og belastningen på enkeltelever er grunnen til at segregering ikke blir brukt som argument lenger (Slee, 2018). Haugen (2014) forklarer at disse utfordringene ikke er noe overaskende funn, i og med at skolen er veldig sammensatt. Det er det faktum om en sammensatt skole, med en slags resultatjakt fra samfunnet, som gjør at det her blir en krasj. Under en situasjon hvor eleven tas ut virker det også som at det er nedsettelsen til eleven som er primært, og identiteten blir sekundær (Slee, 2018). Slee har kanskje et poeng med at skolesystemet trenger en real omformulering av skolegangen for å oppnå det inkluderende ideal? Informant 5 er også litt med på å bekrefte at inkluderingsbegrepet ikke oppnår sitt fulle potensial. Alle metoder for inkludering de kjente til hjalp ikke i situasjonen til enkelteleven, i en situasjon hvor situasjonen var veldig sammensatt.

I beskrivelsen av gode metoder blir argumentasjon for spesialskoler tatt i bruk av den ene informanten. Bruken av spesialskoler er også et tema som Kassah og Kassah (2009) tar for seg, og drøfter påvirkningene ved bruk av spesialskoler for barn med funksjonsnedsettelse. Argumentet til Informant 3 om ønsket om spesialskoler er kun av kunnskapsmessige hensyn, for å utdanne «flest mulig, best mulig». Dette er godt argument med tanke på inkluderingens



Høgskolen i Innlandet

dimensjoner også, i og med at den faglige dimensjonen (Strømstad et al., 2004) ikke er til stede i noen tilfeller men fortsatt blir omtalt som inkludering.

Kassah og Kassah (2009) bruker vennskap og kontakt med jevnaldrende som argumenter i begge retninger. Argumentasjonen går på at muligheten til å knytte vennskap er innskrenket dersom man blir plassert på et annet sted enn nærskolen (Kassah & Kassah, 2009). I tillegg vet vi også at dersom vi sier oss fornøyd med det som er oppnådd av kunnskap, gjør vi disse barna en stor urett (Engh, 2016). Dette gjelder også innenfor sosialkompetanse.

5.3 Klassemiljø

Under klassemiljø dukker det opp en tilpasning om skjerming, og en uttalelse om høflighet blant elevene. Skjerming er et behov som enkelte elever kan ha, hvor eleven da har et behov for litt mer tid i roligere omgivelser enn andre. Å gi en elev muligheten for skjerming vil i mange situasjoner være sunt. Det vil være med på å bygge relasjon mellom lærer og elev, samtidig som eleven får mulighet til å danne tette relasjoner med et lite utvalg personer, som kan variere. Ved en slik situasjon vil det være med på å styrke Utdanningsdirektoratets (2016) faktorer for læringsmiljø. I tillegg vet vi fra Mitchell (2015) at faktoren om plassering oppfordrer til et fleksibelt opplegg med grupper ut ifra nivå.

Så lenge denne skjermingen blir i samhandling med eleven, trenger ikke skjermingen gå ut over elevens posisjon i felleskapet. I tillegg legger informant 3 til noe som er vesentlig for mulighetene for å skape den inkluderende skole. Hen uttaler at elevene er høflige, snille, og veldig gode, rent menneskelig. Sitatet gjenspeiler også en grunnleggende respekt for personer og menneskeverd både hos eleven og hos informanten. Kontakt med elevene er en positiv situasjon. En slik holdning vil også være med på å få til et godt klassemiljø.

Innenfor temaet klassemiljø ser vi en vektleggingsforskjell som kan ha sammenheng med skoleforskjellen. Ved skole 2 er det en jevnere vektlegging av klassemiljø temaet, mens spriket mellom informantene ved skole 1 er større. Dette kan være fordi informantene på skole 2 har et mer bevisst forhold til inkluderingen inn i klassemiljøet ved den spesialpedagogiske



Høgskolen i Innlandet

avdelingen. Mens man i tillegg har ulik erfaring fra skole 1, som også kan spille inn på vektleggingen.

5.3.1 Godt klassemiljø

Når det kommer til temaet godt klassemiljø er informantenes vektlegging varierende innad i skolene, og det er ingen tydelige forskjeller på hvordan de to forskjellige skolene vektlegger dette. Informantene beskriver et inkluderende klassemiljø, hvor elevene som er utenfor, er inkludert i klassen i mindre grad enn ønskelig. Likevel har det inkluderingsarbeidet som er gjort gitt barnet en tilhørighet i klassemiljøet, da elevene spør etter eleven som tilhørte en annen kohort. Eksempelet gir et godt inntrykk om hva inkludering kan bety for felleskapet og menneskesynet. Som vi vet kan inkludering være med på å nedkjempe diskriminerende holdninger (Kassah & Kassah, 2009). I den nevnte situasjonen er nok dette også en elev som har behov for hjelp fra andre instanser en det som innebærer skolen, som gjorde at smitteverntiltakene var annerledes. Likevel blir det tydelig at inkluderingen ikke fingerer like optimalt som Slee (2018) beskriver at en inkluderende tilstand skal være, med tanke på at ingen skal ha behov for å måtte være utenfor «alle».

«Fremtidens spesialundervisning» blir i tillegg omtalt som et to-lærersystem. Dette to-lærersystem kan være et bra hjelpemiddel, som kan hjelpe med på å få realisert inkluderingsidealet. Ut ifra Mitchells ti (2015) faktorer er nemlig plassering en viktig faktor, i sammen med adgang. Ved et to-lærersystem er det lettere å kunne skille gruppene etter for eksempel nivå, eller sosiale forhold. Det forutsetter at en har adgang til tilgjengelige rom som kan benyttes, for å benytte seg av gruppeinndelingen. I tillegg er det nærliggende å tenke at et inkluderende klassemiljø er et godt klassemiljø, noe inndelingen kan være med på å skape.

Videre dukker det opp et sitat fra Informant 3 som ser positive sider med inkluderingen som hen opplever. Informanten opplever at de ikke har behov for å slå ned på «*baksnakking eller ondsinnede vitser*». Inkluderingsarbeidet virker her å ha gått ganske bra, men informanten sier også at det har gått ut over tiden som kunne blitt brukt på faglighet. Hvis vi igjen henter frem begrepsavklaringen til Statped (2022) ser vi at man har en opplevelse av at inkludering finner



Høgskolen i Innlandet

sted, men ifølge teorien skal det ikke være nødvendig å nevne at noen er inkludert, dersom en har et inkluderende læringsmiljø. Ingen som helst skal være uten for felleskapet for å oppnå inkludering. I tillegg poengterer Slee (2018) at kulturene og strukturene i utdanningen må endres, for å bli kvitt den naturlige segregeringen i samfunnet. I sitatet er man kanskje på vei å bli litt kvitt den naturlige segregeringen.

5.3.2 Dårlig klassemiljø

Dårlig klassemiljø er noe som blir vektlagt mest av de to informantene som jobber på skole 2. Dette kan ha sammenheng med at de ser en slags segregering hver dag, i og med at behovet for å ha en spesialpedagogisk avdeling er til stede. I motsetning til informant 3, har informant 4 opplevd noen episoder med uønskede hendelser. Her nevnes også en hendelse hvor en elev plutselig følte seg utestengt fra en gruppe som tidligere har vært imøtekommende. En faktor som jeg tror er viktig å ha i bakhodet i arbeidet, er at slike situasjoner kan oppstå uansett hvor flink man er i inkluderingsarbeidet. Misforståelser og små hendelser hvor folk trør feil skjer stadig vekk i de voksnes liv også. Ved hjelp av en inkluderende fellesskapsfølelse er det derimot nærliggende å håpe at hyppigheten av slike hendelser skal gå ned.

Ifølge Engh (2016) er barn med kognitiv funksjonsnedsettelse i tillegg mer utsatt en andre til å bli sett ned på av andre mennesker, og muligheten for å bli utnyttet større. Dett er noe man kanskje bør være ekstra obs på i slike situasjoner. Uten å tillegge situasjonen for mye baktanker, kan det jo også være at eleven tidligere har blitt utnyttet som gjorde at hen fikk innpass. Samtidig kan de kognitive utfordringene, ifølge Engh (2016), ha utfordringer til å forstå situasjonen som eventuelt har ledet opp til, i dette tilfellet, utestengingen.

Kassah og Kassah (2009) viser også til at funksjonsnedsatte barn synes det er flaut å være annerledes. Denne flauheten kan naturlig nok bli påminnet de elevene som opplever hendelser som dette, igjennom kommentarene eller utestenging. Dermed er det veldig viktig å gi eleven en følelse av å bli hørt. Elevene har også ofte presise og gode tilbakemeldinger om hva som kan hjelpe i situasjonene, gjennom å bruke elevperspektivet (Quvang et al., 2015). Kommunikasjon blir altså en metode som kan hjelpe til med å finne ut hvilke løsninger som kan være lønnsomme



Høgskolen
i Innlandet

å ta i bruk. I tillegg lanserer informant 5 konkrete handlinger som man bør tenke på. «*Unngå de miksene som skaper trøbbel og konflikt*». Her kan vi igjen se på organiseringen av klasse miljøet for å finne løsninger.

5.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon har på mange måter endt opp som en metode for å finne metodene som skal brukes for å lykkes med inkluderingen og som en slags metode i seg selv. Selv om klasse miljø blir definert i oppgaven som klasseledelse og relasjon mellom lærer – elev og elev – elev er likevel svarene som minner litt om skole – hjem samarbeid relevante her. Kommunikasjonstemaet blir vektlagt veldig forskjellig blant informantene. Dermed kan vi ikke si at det er en markant forskjell mellom de to skolene, men mer individuelt hvordan informantene vektlegger temaet.

Kommunikasjon i seg selv blir nevnt som noe som skaper mindre konflikter. «*Kommunikasjon is everything altså*». Quvang, Sørensen og Molbæk (2015) ser også ut til å være enig med informant 1, som lærere er hverdagen bestående av kommunikasjon for å skape optimale utviklingsmuligheter for hvert enkelte barn (Quvang et al., 2015). Videre poengterer de viktigheten av å mestre forskjellige typer kommunikasjon. Kommunikasjon er også noe vi er nødt til å bruke aktivt for å klare å følge de faktorene som skal til for å oppnå inkludering, som Mitchell (2015) refererer til, blant annet tilpasninger og ressurser. Innenfor tilpasninger er det gjerne kommunikasjonen mellom lærer og elev som er det mest rådende, men også kommunikasjon mellom lærer og lærer. Under ressurser handler det blant annet, som tidligere nevnt, om samhandling med personellressurser (Mitchell, 2015). Disse personellressursene passer bedre inn under lærer – lærer relasjonen, hvor også kommunikasjon med eksterne instanser også er nødvendig for å gi det beste utbyttet for elever.

5.4.1 Lærer – elev

De nevnte tilpasningene som kreves for inkludering er så klart veldig individuelle. Som vi også vet er alle barn forskjellige, og læringspotensialet er uvisst (Engh, 2016). Grunnleggende for å skape størst mulig utbytte her kan ligge i kommunikasjon. Ifølge informant 2, som tilhører skole



Høgskolen i Innlandet

2, blir det nemlig ikke brukt noen spesielle metoder for inkludering, av den grunn at forskjellene fra elev til elev er så store. Dermed er kommunikasjon med enkelt eleven ganske viktig. Kommunikasjonsforholdet mellom lærer og elev betegnes av Quvang, Sørensen og Molbæk (2015) som en asymmetrisk relasjon, noe som kan påvirke kommunikasjonen som finner sted. Eleven kan føle seg liten i kommunikasjonen og forsøke å finne fortest mulig vei ut av samtalen, men tilfellet kan også være mer positivt i et møte der eleven opplever anerkjennelse og likeverd (Quvang et al., 2015).

For at den asymmetriske relasjonen skal bli en god opplevelse er likeverd viktig, noe vi også kjenner igjen fra Slee (2018) og Haug (2014) i deres betraktninger om inkludering. Kommunikasjon kan dermed bli sett på som nøkkelen for å få til inkludering, samtidig som likeverdet må være på plass for at inkludering skal finne sted. Dette likeverdet kan det også hende at elevene har en opplevelse av å ha selv uten et fullkomment inkluderende klasse miljø. Relasjonen til hver enkelt elev vil også være med på å påvirke relasjonen i kommunikasjonen.

Kommunikasjon med enkelte eleven trenger heller ikke å være det mest kompliserte om man ser på sitatet fra informant 1. Metakommunikasjon nevnes som metode, og læreren får tilbakemelding fra elevene om hva hen kunne gjort annerledes, og åpne for dialogen. Denne typen kommunikasjon kan være bra for å skape en aksept for kommunikasjon, og samtidig være med på å bygge opp likeverdet i klasserommet. Informanten viser at det å gjøre feil er også noe hen kan gjøre og ber om tilpasninger og innspill, og kanskje også åpner litt om sin svake side.

Når det kommer til kommunikasjonen og hvem det skal kommuniseres med, kommer informant 4 med et viktig innlegg i drøftingen. Dersom det er for mange personer inne som det byttes mellom, vil det også være hemmende for kommunikasjonen med enkelte elevene. Hvis vi igjen trekker frem Engh (2016), vet vi at barn med kognitive utfordringer har varierende utfordringer når det kommer til samhandlinger med andre. En hyppig utskifting av hvem disse barna må samhandle med kan være skadelig for utviklingen, i og med at barnet kanskje vil få begrensede muligheter til å skape en relasjon til lærerne som følger eleven opp. Dette kan da igjen påvirke forholdene i den asymmetriske relasjonen som krever opplevelsen av anerkjennelse og likeverd.



Høgskolen i Innlandet

I temaet lærer – elev kommunikasjon ser vi tydelig at informantene ved skole 2 vektlegger denne typen kommunikasjon sterkere enn informantene ved skole 1. Dette kan ha en sammenheng med at informantene ved skolen med den spesialpedagogiske avdelingen gjerne har flere situasjoner hvor informantene har muligheten til å drive en til en kommunikasjon og opplæring med elevene.

5.4.2 Lærer – klasse

Under lærer – klasse kommunikasjonen derimot er det ingen merkbar forskjell mellom skolene, mer en individuell vektlegging som blir synlig. Informantene legger stor vekt på informering om vansker til klassen. Åpenhet om vansker sier for eksempel informant 4 at hen aldri har opplevd at det ikke er lurt. En slik åpenhet kan være med på å fjerne skiller som allerede eksisterer i samfunnet. I følge Slee (2018) må disse skillene fjernes helt for å oppnå idealet. En slik åpenhet kan være med på å fjerne disse skillene som ligger i samfunnet. Åpenhet om egne vansker gir også kanskje elevene en tanke om at det er greit også med de tankene jeg selv opplever også. Informanten forteller også om behovet om at man må ha med foreldre i en slik informeringssituasjon.

Informant 5 snakker også om en slik situasjon, men her handler det om at eleven selv tar initiativet. At eleven «*har eierskap til sin utfordring*» viser seg, ifølge informanten, å nesten alltid ha positiv effekt. Informanten sier ingenting om det har vært hendelser der det ikke har hatt positiv effekt. En slik hendelse kan også betegnes som en elev – elev kommunikasjon, men med støtte fra lærer har jeg valgt å kalle det lærer – klasse. Kommunikasjonen kan være med på å styrke aksepten i en klasse som igjen vil hjelpe på akseptfaktoren i Mitchells (2015) faktorer for en inkluderende skole. Samtidig får eleven den støtten hen trenger igjennom læreren i en slik situasjon.

I tillegg trekker Informant 3 frem sin foretrukne undervisningsmetode opp mot «*normalelevens rett til arbeidsro*». Sitatet strider litt imot læreplanverkets sosial læring og utvikling i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene skal igjennom sosial læring også oppleve



Høgskolen i Innlandet

faglig læring ifølge kunnskapsdirektoratet (2017). Den sosiale læringen blir i dette kunnskapstilfellet fraværende, men blir ivaretatt av de andre kollegaene. En slik variasjon kan være gunstig, i og med at man får dekket ulike behov. Samtidig finnes det en rekke forskjellige læringsteorier, hvor noen er enig med informantene, mens andre verdsetter mer sosial læring, slik som kunnskapsdepartementet. Punktet om sosial læring legger også vekt på en lyttende dialog, som skal skape utvikling i kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). En slik kommunikasjonstrening får man ikke igjennom undervisningsmetoden beskrevet her, men igjennom de sosiale undervisningsmetodene.

5.4.3 Lærer – Lærer

Kommunikasjonen mellom oss lærere er ganske viktig for å lykkes med inkluderingen. Informantene har lagt seg ganske likt i vektleggingen av kommunikasjonen lærere imellom. Dette gjør at det heller ikke er noen stor forskjell mellom de to skolene. Hvis vi trekker frem Mitchells (2015) faktorer kan vi tenke oss at kommunikasjonen mellom lærere og instanser er viktig for fem av disse syv faktorene. De tre tilpasningene vil være enklere å foreta med en god kommunikasjon mellom lærere. I tillegg er man avhengig av god kommunikasjon for å sikre at alle i skole har samme visjon og aksept for inkludering og inkluderingsarbeidet. Videre går også lærer-lærer kommunikasjon ut på kommunikasjon mellom lærere og ledelsen i skolen. Denne visjonsdanningen er også helt grunnleggende for Slees (2018) teori om hvordan vi skal oppnå den inkluderende skole.

Informantene nevner også en viktig fase i oppstarten av hvert kull. På ungdomsskole kan det være vanlig å følge en klasse gjennom det treårige løpet fra start til slutt. Noe også informantene har gjort. Hen snakker om viktigheten av å stille best mulig forberedt til oppstarten av ungdomsskoletiden, hvor læreren bruker tid på å legge mest mulig til rette før tiltredelsen. Her ser vi at kommunikasjon med eksterne instanser også fremheves, og kan være med på å forebygge situasjoner i oppstarten. Kommunikasjonen her blir igjen som Quvang, Sørensen og Molbæk (2015) beskriver avgjørende for å sørge for utviklede deltagelsesmuligheter.



Høgskolen i Innlandet

I en slik situasjon har vi som lærere også et lærerperspektiv på kommunikasjon. Quvang sier også at kommunikasjonen med kolleger, i tillegg til samarbeidsinstitusjoner, blir mer nødvendig en ellers i situasjoner hvor en elev har behov for ekstra hjelp og støtte for å delta i fellesskapet (Quvang et al., 2015). For få til dette er det ulike måter å skape en slik kommunikasjon. Informant 1 beskriver uformelle morgenmøter som en slags avslappende briefing av hendelser eller viktige ting som må drøftes før dagen setter i gang. Slike møter kan være en god løsning for å ta tak i problemene før de oppstår, eller helt i oppstarten.

Under intervjuene er det veldig lite snakk om formelt teamsamarbeid. Dette kan være på grunn av tidspresset som er i skolen. Tidspresset som er til stede minsker mulighetene til å utfolde seg kreativt og nytenkende i skolen (Quvang et al., 2015). Dette tidspresset kan være en årsak til at teammøter ikke blir drøftet noe særlig av informantene i oppgaven. Likevel vet vi at det er satt av tid til det, men dette kan jo være noe som blir brukt til andre ting en enkeltsaker. Man får imidlertid et innblikk fra Informant 3 om hva tiden brukes på.

Som tidligere nevnt savner informanten en fellestid som går mer på kunnskapsledelse, og nærmest har fått inkluderingen litt opp i halsen. Sitatet viser at inkluderingsarbeidet er noe som blir vektlagt i fellestiden, spesielt på Skole 1. Dette viser en ledelse som har tatt visjonsbygging på alvor, og man ifølge Mitchell (2015) vil ha større mulighet for å oppnå inkluderingsidealet. Likevel kan man argumentere igjennom Slee (2018) for at inkluderingen ikke er tilstrekkelig, i og med at inkluderingsarbeidet er såpass omtalt i prosessen.

5.4.4 Elev – Elev

Innenfor inkluderingens dimensjoner, aspekter og sider har de alle en sosial del, som omhandler elevens opplevelse av inkludering (Nilsen, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2015; Strømstad et al., 2004). Qvortrup og Qvortrups (2015) tredje aspekt ved inkludering går på om eleven er psykisk inkludert, hvor den subjektive opplevelsen er viktig. Dette aspektet er veldig viktig for inkluderingsarbeidet. Hvordan kan man ha en opplevelse av å ha et inkluderende læringsmiljø dersom en subjektivt føler seg utenfor fellesskapet? I tillegg presiserer også Nilsen (2017) den subjektive siden av inkludering, hvor dette også er barnets egen opplevelse av inkludering.



Høgskolen i Innlandet

Disse to teoretiske perspektivene viser hvorfor vi må være bevisst på kommunikasjonen mellom elevene.

Informant 4 beskriver også at elevene er veldig imøtekommende og hjelpsomme og generelt flinke, men det kommer ikke av seg selv. Dette er noe som må jobbes med. Det blir også tydelig at det er noe som krever en del innsats og åpenhet. Dersom man heller ikke tar elevene på alvor etter de har hatt en opplevelse av mangel på psykisk inkludering i klassemiljøet, uansett hvilken hendelse det er, kan dette slå feil ut. En bagatellisering av hendelsen kan også kjønnnes for et barn som et svik, og at en som lærer ikke bryr seg. Særlig for et barn med kognitive vansker vil dette kunne være frustrerende, i og med at man i ulik grad vil ha nedsatt forståelse for hvordan håndtere situasjoner (Engh, 2016). Ta situasjoner ved roten, og ta det på alvor er også noe Informant 4 vektlegger i intervjuet. Ved å ta alle situasjoner på alvor kan man minske frustrasjonen som kommer i slike situasjoner.

Under elev – elev kategorien vektlegges den markant sterkere fra informantene ved skole 2. Temaet får ganske stor plass hos informant 2 og 4. Dette kan ha sammenheng med at elevene til informantene ved skole 2 ofte er utenfor felleskapet, og informantene ofte må bruke mer tid på å skape den positive elev – elev kommunikasjonen. Dette samtidig som informantene ved skole 1 stort sett alltid har elevene i klasserommet, og dermed er det mulig at en positiv kommunikasjon dannes mer av seg selv, en i det utgangspunktet hvor elever ofte er mer utenfor felleskapet.

I tillegg lanseres det her en metode for hvordan vi kan hjelpe elevene med å skape bedre forutsetninger for en slik elev - elev kommunikasjon. Omvendt inkludering blir brukt som et slags begrep som forklarer en situasjon hvor man skaper ett felleskap utenfor klasserommet, og eleven får «besøk» ut av klasserommet, isteden for at eleven plasseres inn i et helt og stort felleskap. Hvorvidt dette faktisk er inkludering, kan også diskuteres, med tanke på at det i situasjonen allerede er noen som er utenfor (Engh, 2016; Slee, 2018). Det man imidlertid opplever hos informanten er at det i disse situasjonene skapes et sterkere bånd mellom enkelteleven og medelevene hen ellers ikke møter hele tiden. Informanten ser også et ønske hos en rekke elever fra ordinærklassen om å få være med på en slik økt.



Høgskolen
i Innlandet

5.4.5 Lærer – foresatte

Noe av det kanskje mest utfordrende i skolen kan være foreldresamarbeid. Foreldreperspektivet er et viktig perspektiv i kommunikasjonen. Tidligere ble det nevnt i prosjektet at lærere og foreldre har forskjellig utgangspunkt, mål og forståelser, og dermed er det viktig å inkludere perspektivet i arbeidet (Quvang et al., 2015). I arbeidet med klassemiljøet er foreldreperspektivet viktig. Foreldrenes perspektiv vedrørende informering om vansker foran klassen er en av flere ting man bør ha kommunikasjon med foresatte om.

I tillegg jobbes det ofte i ungdomsskolen, som nevnt tidligere, i perioder på tre år med klassene. Her forteller informant 1 om gode opplevelser med å starte kommunikasjonen med de foresatte ganske tidlig, sammen med eleven. Gjerne før skolestart for å skape de aller beste tilpasningene til elevene. Ved kommunikasjonen med foresatte er det ingen store forskjeller på vektleggingen hos de to ulike skolene i prosjektet.

Catia Malaquias (2017), har som tidligere nevnt presentert tre myter for barn med spesielle behov, som gjerne foresatte kan ha en formening om. Disse mytene kan ha en innvirkning på hvordan foresatte til andre barn har opplevelse av inkluderingsarbeidet til skolen. En fin måte å kunne svare på disse mytene er kanskje metoden som informant 4 beskriver. Informanten forteller om positive opplevelser ved å vise frem spesialavdelingen og fortelle hvordan og hvorfor inkluderingsarbeidet er slik som det er på foreldremøte. Informanten foreller også om positive tilbakemeldinger etter seansen. En slik åpenhet om utfordringene og mulighetene tilknyttet avdelingen kan være en sunn måte å vise frem mangfoldet, og kanskje også åpne opp foreldreperspektivet litt også. Muligens vil de foresatte ha en større aksept for utfordringer som dukker opp, samtidig som de også kan få en liten smakebit på lærerperspektivet som vi lærere har.

Avslutningsvis nevner informant 5, når hen snakker om foreldres syn på inkludering, at det stort sett er positivt. Videre nevner hen at *«foreldre er nok ofte vanskeligere en elevene selv, det er de jo»*. Dette kan være en tankegang lærere ofte har om foreldresamarbeid. Der må vi igjen



Høgskolen
i Innlandet

tenke på foreldrenes perspektiv til kommunikasjonen. Foreldrene ønsker åpenbart bare det samme som alle andre barns foreldre, en utdanning av best mulig kvalitet i nærmiljøet (Slee, 2018). Og fremst i foreldrenes perspektiv står så klart deres eget barn. Vi som lærere har jo et perspektiv som strekker seg for hele felleskapet, og at alle sammen skal få best mulig utbytte av undervisningen. Dermed er det i noe av foreldrekommunikasjonen ganske viktig å forstå hverandres perspektiver for utdanningen.

5.5 Oppsummering av drøfting

Inkluderings begrepet slikt det er forespeilet av Mitchell (2015), Slee (2018) og Haug (2017), ser ikke ut til å nå sitt fulle potensiale igjennom funnene fra forskningsprosjektet. I Kapittelet har vi sett mangler fra formelen for inkludering, opp mot uttalelser om hvordan inkluderingen fungerer. I tillegg har vi også sett på hvordan barn med kognitiv funksjonsnedsettelse lærer, og hvilken effekt funksjonsnedsettelsen har på læring. Drøftingen viser derimot at lærerne som har deltatt i studien virker å gjøre det de kan for å oppnå et inkluderende klassemiljø.

I drøftingen har vi nå også sett at viktigheten av variasjon er ganske stor. Dette har vi sett gjennom beskrivelser av gode metoder for inkludering, og hva lærerne beskriver som fungerer mindre godt. Variasjonen kan legges opp til gjennom kommunikasjon som metode. Samtidig som variasjonen av læringsmetoder vil være lønnsomt for alle barn under opplæring.

Når det kommer til forskjellene mellom de to ulike skolene, ser vi at innenfor temaene gode inkluderingsmetoder og elev – elev kommunikasjon blir vektlagt markant sterkere av informantene ved skole 2, som er den skolen med spesialpedagogisk avdeling. Ellers dukker det også opp ulike forskjeller, men også en del likheter mellom skolene, og større variasjoner som går på tvers av skolene.



Høgskolen
i Innlandet

6. Avslutning

Avslutningsvis kan man dele dette forskningsprosjektet inn i to forskjellige deler, som likevel glir litt sammen i hverandre. Problemstillingen til prosjektet var før forskningsprosjektet startet:

Hvordan legger lærere til rette for et inkluderende klassemiljø hvor barn med kognitiv funksjonsnedsettelse blir ivaretatt?

Med den utarbeidede intervjuguiden var det også det jeg ønsket å få svar på, noe jeg til en viss grad gjorde. I tillegg dukket det opp en del perspektiver som var med å danne forskningsspørsmål nummer to, som også etter hvert viser seg å ende opp som ganske dominerende. Forskningsspørsmålet om lærere opplever at inkluderingsmetodene fungerer i praksis, og hvordan holdningene til læreren er til å oppnå det inkluderende klassemiljøet, har igjennom drøftingen fått en del perspektiver. Fra før av visste vi, igjennom forskningen til Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen (2017), at lærerne i skolen er de som har de mest negative holdningene til inkludering, i gjennomsnitt. Til en viss grad kan vi si at det samme ut ifra resultatene fra forskningsprosjektet.

Gjennom prosjektet kan man også se at inkludering blir omtalt som et «empty language» av Roger Slee (2018), noe som også kan kjennes igjen i noen av utsagnene, hvor man kan se at vesentlige forbehold for at inkludering skal være til stede mangler. Det blir tydelig at man fortsatt har den segregerende tanken i skolen, hvor elevene plukkes ut fra klasserommet en til en. Gjennom drøftingsdelen blir det også tydelig at man ikke er i mål med inkludering, i og med at man ser det fortsatt opprettholdes skiller i elevmassen som man prøver å inkludere best mulig, istedenfor at klassemiljøet allerede er inkluderende.

Kassah og Kassah (2009) skriver også at vi må passe på at inkludering ikke blir integrering bare i en ny drakt. Uttalelsen tilbake i 2009 er i dag veldig relevant, for dersom man bruker forskningen til Slee (2018) og Haug (2014) er vi ikke i dag kommet til noe annet en integrering i en ny drakt synes jeg. Mangelen på et system helt uten skiller er mer eller mindre åpenbar gjennom forskningen som er gjort.



Høgskolen i Innlandet

Slee (2018) foreslår en real omformulering av skolegangen, der all segregering kastes helt bort. Det vi imidlertid savner er noe konkret. Hva vil denne omformuleringen innebære for skolen, og hvordan skal dette foregå. Inkluderingsbegrepet når per i dag ikke sitt fulle potensial og vi har også sett argumentasjon for at inkluderingen i dag minner mer om integrering en inkludering. Så hva skal egentlig til for å oppnå idealet om en inkluderende skole?

Det første forskningsspørsmålet forsøkte å finne svar på hvilke metoder og strategier som fungerer for å skape best mulig inkluderende klasse miljø. Her kom det tydelig frem at det å ha konkrete metoder og strategier var utfordrende. Til å oppsummere ønsker jeg å bruke Haug (2014) sitt sitat om at inkludering er et tiltak som er ganske komplekst i en skole som er veldig sammensatt. Dette er noe man også kjenner igjen i svar fra informantene. Hver enkelte elevs situasjon er ganske ulik, og det er dermed nærliggende å tenke at alle situasjoner ikke kan løses ved bruk av samme metode eller strategi. Som en slags universell metode blir likevel kommunikasjon lansert i forskjellige former.

Kommunikasjon blir på mange måter omtalt som nøkkelen til å finne frem til hvilken metode som fungerer best for hvert enkelte barn. Dette gjennom kommunikasjon med elevene, andre lærere og foreldre. «*Få eleven i tale da*» blir brukt som et slags mantra for å finne de beste løsningene for hver enkelt elev i arbeidet med inkludering. Dette gjennom alle de tre dimensjonene som Strømstad Nes og Skogen (2004) lanserer: Faglig, sosial og kulturelle dimensjon som eleven befinner seg i.

I tillegg til denne kommunikasjonen blir det presisert av noen informanter at opplæringsmetoder som er laget for alle mennesker under utdanning, er også de metodene som fungerer best for barn som har kognitive utfordringer. Noe vi også kan kjenne igjen fra Engh (2016). Materiell som er utviklet for mennesker med opplæringsbehov, er laget for alle mennesker med opplæringsbehov (Engh, 2016, s. 32).

Etter å ha analysert svarene og metodene til informantene, kan vi også se at det ser ut som de har funnet metoder igjennom kartlegging, som vil være med på å skape best mulig inkludering



Høgskolen i Innlandet

i de forutsetningene som er. Informantene kan ikke alene sørge for å skape et grunnleggende inkluderende fellesskap slik som Slee (2018) beskriver det, dersom man skal følge de faktorene for inkludering som allerede finnes, igjennom Mitchells (2015), formel for inkluderende praksis. Ut ifra de forutsetningene som er lagt, virker det som informantene stort sett er bevisst på de faktorene som finnes i inkluderingsbegrepet.

Ut ifra denne forskningen blir viktigheten av kommunikasjon det lærere bør være veldig bevisste på. Dersom vi klarer å opprette en relasjon som legger til rette for en ærlig og åpen dialog, blir det større muligheter for å oppnå et inkluderende klassemiljø. Får vi elevene til å snakke om de tingene de synes er vanskelig både faglig og sosialt, kan vi igjennom ærlighet ha et større forståelsesgrunnlag for vanskene til elevene. Vi bør dermed holde god og åpen kommunikasjon lærere imellom, for å kunne sammen lage den beste veien videre for hver enkelt elev. I tillegg er det viktig med en god dialog med de instansene som er tilgjengelige for samarbeid for oss lærere. Når vi da har funnet de behovene til hver enkelt elev er det også viktig å ikke tenke at barn med kognitiv funksjonsnedsettelse ikke trenger noen helt egne læringsmetoder. Alle metoder og hjelpemidler som er utviklet for barn, er utviklet for alle barn i en opplæringssituasjon (Engh, 2016).

6.1 Videre forskning på feltet

Tidligere forskning fra Thomas Nordal og ekspertutvalget (2018), viser at også i 2018 at en rekke elever i skolen ikke opplever den tilpasningen av opplæringstilbudet som en inkluderende skole tilsier og ønsker. Fasiten på hvordan oppnå dette er ikke noe som eksisterer den dag i dag, og kanskje er det ikke mulig å oppnå en fasit for det heller. Det er derimot tydelig at feltet trenger mer konkret forskning. For eksempel snakker Slee (2018) om noe som ligner en revolusjon av skolen, men hva skal denne innebære? Hva er det egentlig helt konkret som skal til for å oppnå idealet om et inkluderende klassemiljø?

Konkretisering av inkluderingsbegrepet, hvordan oppnå et inkluderende klassemiljø, eller for den slags skyld et inkluderende læringsmiljø, som står nedfelt i styringsdokumentet læreplanens



**Høgskolen
i Innlandet**

overordnede del, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet (2017). Det finnes allerede mye forskning på inkluderingsbegrepet. Forskningen fremover bør i mine øyne fokuseres mot å finne flere konkrete løsninger for å oppnå det inkluderende demokrati.



Høgskolen
i Innlandet

Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition). SAGE.
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning innhald og funksjon*. (2017). Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Kassah, B. L. L., & Kassah, A. K. (2009). *Funksjonshemming: Sentrale ideer, modeller og debatter*. Fagboklaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som framskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Malaquias, C. (2017). *3 Myths of “special education” – Thoughts for parents*.
<http://www.startingwithjulius.org.au/3-myths-of-special-education-thoughts-for-parents/>
- Meld.st.6. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld.St.40. (2002). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosialdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning evidensbaserte undervisningsstrategier* (O. L. Henriksen, Overs.; 2. opl). Dafolo.
- NAKU. (2019). *Begrepene integrering og inkludering*. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>



**Høgskolen
i Innlandet**

- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Quvang, C., Hedegaard-Sørensen, L., & Molbæk, M. (2015). *Deltagelse og forskjellighet: En grundbog om inklusion og specialpedagogik i lærerpraksis* (2. udgave). Systime.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag.
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysning i forskning*. Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger?fbclid=IwAR2X2CQzPuef6_Kfb7XUaBkoTDjv6l0d2gkEURNCW1C2WGZGVlsYmIqUYwI
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Statped. (2022). *Hva er inkludering? - I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»*. Opplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- UiO. (2017). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen* [Mangfold og



**Høgskolen
i Innlandet**

inkludering]. NTNU Samfunnsforskning.

<https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rapport-Rett-til-spesialundervisning-eller-rett-til-deltakelse-19-juni-WEB.pdf>



Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Hva tenker du når du hører begrepet inkluderende klassemiljø?
2. Hvor lenge har du jobbet i ungdomsskolen?
3. Hva tenker du når du hører begrepet kognitiv funksjonsnedsettelse? Har du jobbet med barn som har en form for kognitiv funksjonsnedsettelse?
4. Hvordan synes du det er å være lærer på skolen din?
5. Hvordan håndterer skolen du jobber på elever med kognitiv funksjonsnedsettelse i undervisningssammenheng (ute av klasserommet eller inne i klasserommet)?
6. Hvilket klassetrinn jobber du på?
7. Hva tenker du selv gir best mulig faglig utbytte for eleven med kognitiv funksjonsnedsettelse?
 - a. Hva opplever du at fungerer best.
 - b. Hvorfor det, kom med eksempler.
8. Bruker du noen konkrete metoder for å sørge for at eleven/elevene får det faglige utbytte den skal i undervisningssituasjonene?
 - a. Beskriv metodene og kom med eksempler.
 - b. Fordeler og ulemper med disse metodene?
 - c. Hvor har du lært metoden/metodene?
9. Hvordan tenker du elever med kognitiv funksjonsnedsettelse får best mulig sosialt utbytte av skolen? (Be om konkrete eksempler om står fast)
 - a. Vet du om noen metoder for å oppnå dette?
 - b. Eventuelt fordeler og ulemper
10. Hvordan opplever du at medelever responderer på undervisning med deltakende elever med kognitiv funksjonsnedsettelse?
 - A. Faglig utbytte?
 - B. Sosialt utbytte?
 - C. Utvikling i personlige egenskaper?
11. Opplever du noen fordommer fra med elever mot barn som lider av kognitive utfordringer? (Konkrete eksempler)
 - a. Hva med fra andre lærere?
 - b. Andre elevers foreldre?
12. Opplever du at elevene utsettes for mobbing? Kom gjerne med konkrete eksempler
 - a. Hvordan merker du at vitser og annen mobbing påvirker disse elevene?
Eksempler.



Høgskolen
i Innlandet

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering av barn med kognitiv funksjonsnedsettelse i klassemiljøet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske muligheter for inkludering i klassemiljøet av barn med kognitiv funksjonsnedsettelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å se på hvilke metoder og fremgangsmåter som blir brukt for at spesielt barn med kognitiv funksjonsnedsettelse (barn med utviklingshemming) skal bli ivare tatt i det inkluderende klassemiljøet. Som lærerstudent har jeg selv stått i klasserommet å tenkt at det er vanskelig å få inkludert alle i klassemiljøet og jeg har forsøkt å tilpasse undervisningen i form av arbeidsmetoder som skal bedre klassemiljøet, men i en praksisperiode er det ikke akkurat enkelt å se om det bedrer klassemiljøet på sikt. Et inkluderende klassemiljø er på mange måter noe vi lærere drømmer om å oppnå. Om man klarer dette kan det noen ganger virke som om alle bekymringer i skolen forsvinner. Dette inkluderende klassemiljøet er noe vi som lærere er forpliktet til å gjøre hva vi kan for å skape for absolutt alle elevene.

Forskningsprosjektet er en mastergradstudie i faget profesjonspedagogikk i grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Veileder på prosjektet fra høgskolen i innlandet er Kristina Feet og Artem Ingmar Benediktsson.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av 5-6 lærere fra ungdomsskolen med en del års erfaring. Lærerne har alle jobbet med inkluderingsarbeid i ungdomsskolen. Du er valgt ut på bakgrunn av disse kriteriene og av den grunn at jeg tror dine svar kan hjelpe meg med å få en nyansert masteroppgave som kan hjelpe lærere med inkluderingsarbeidet i fremtiden.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg skal bruke for å forsøke å nå formålet med forskningen er intervju. Omfanget av intervjuet er ca en time til og fra. Intervjuet vill være semistrukturert noe som innebærer at intervjuguiden gir rom for oppfølgings spørsmål. Under intervjuet ønsker jeg å bruke en opptaker slik at jeg får med meg alt som blir sagt. Videre skal jeg transkribert intervjuet og anonymisere det. Opptakene slettes fortløpende etter transkribering.

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



Høgskolen i Innlandet

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

- *Det er bare jeg som vill ha tilgang til lydfilen fra intervjuet.*
- *Lydfilen vill bli lagret på en trygg app passsorbeskyttet på min telefon. Når transkriberingen blir gjort vill intervjuet bli anonymisert i form av en tilfeldig «kode». Dette er for eksempel «lærer 1». Oversikten over hvem de forskjellige er vill jeg skrive ned på en lapp som jeg legger sammen med samtykkeerklæringene og makuleres etter sensur har falt.*

Deltager vill ikke kunne gjenkjennes i tekst da intervjuet vill bli helt anonymisert under transkribering.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i det masteroppgaven blir godkjent. Innleveringsfristen for oppgaven er 15. mai 2023 og sensur faller noen uker etter det. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har Personverntjenester 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:

- *Høgskolen i Innlandet* ved *Artem Ingmar Benediktsson*, e-post Artem.Benediktsson@inn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Artem Ingmar Benediktsson
Veileder

Bjørn Inge Romseland
Student



**Høgskolen
i Innlandet**

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkludering av barn med kognitiv funksjonsnedsettelse i klassemiljøet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- At Intervjuet tas opp og slettes etter transkribering.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3

Sikt Norsk • Bjørn Inge Romseland ▾

Meldeskjema / Inkludering av barn med kognitiv funksjonsnedsettelse i klasserommet på ungdomst... / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

07.11.2022 ▾

Referansenummer 932431	Vurderingstype Standard	Dato 07.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
Inkludering av barn med kognitiv funksjonsnedsettelse i klasserommet på ungdomstrinnet.

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

Prosjektansvarlig
Kristina Feet

Student
Bjørn Inge Romseland

Prosjektperiode
01.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG
For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen uteper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

TAUSHETSPLIKT
Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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
Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

be7833c8a

