

LUP

Elisabeth Orpana

Masteroppgave

«Det er ikke lett, men det er viktig»

En kvalitativ undersøkelse om inkludering og
anerkjennelse i skolen

«It's not easy, but it's important»

A qualitative study on inclusion and recognition in school

Master i tilpasset opplæring

2021

Forord

I løpet av mine fem år på Høgskolen i Innlandet har jeg lært mye teori om hvor viktig inkludering og anerkjennelse av elever er for deres trivsel, helse og læring i skolen. I det virkelige møtet med elever og gjennomføring av undervisning, merket jeg at det slett ikke var så lett å praktisere idealet om inkludering av mangfold. Temaet jeg valgte for min masteroppgave, som avslutning på min reise som lærerstudent, var derfor inkludering og anerkjennelse i skolen. Valget ble tatt på bakgrunn av et ønske om å kunne legge til rette for en inkluderende undervisning hvor hver enkelt elev opplever å bli sett, hørt, ivaretatt og verdsatt.

Arbeidet med denne studien har vært både utfordrende og lærerikt. Det har gitt meg bedre forståelse av inkludering som begrep i skolen, økt refleksjonen rundt egen forståelse av hva begrepet innebærer, og jeg har fått mange innspill til hvordan jeg som lærer kan utføre en mer inkluderende praksis som åpner for anerkjennelse av den enkelte elev.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder, Kari Nes, for støtte og gode råd i arbeidet med mitt forskningsprosjekt. Tilbakemeldingene jeg har fått har vært til stor hjelp og gjort arbeidet med prosjektet mer overkommelig. Jeg har satt pris på at Kari har vært lett tilgjengelig og lagt til rette for god kommunikasjon, selv i en tid preget av covid-19.

Hjertelig takk til mine informanter som tok seg tid til å dele deres tanker, kunnskaper og erfaringer med meg. Deres innspill har gjort prosjektet spennende å jobbe med, og vært med på å forme oppgaven til det den har blitt.

Jeg vil også gi en stor takk går til min søster, samboer og medstudent, Katarina. Du har vært en veldig viktig støttespiller i både medvind og motvind. Dette gjelder ikke bare for året som har gått, men i løpet av hele studiet. Tilslutt vil jeg si tusen takk til kjæresten min, Kristoffer, for å ha vist forståelse og støtte i arbeidet med oppgaven, og oppmuntret meg hver eneste dag. Det har betydd utrolig mye!

Stavsjø, mai 2021

Elisabeth Orpana

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om inkludering og anerkjennelse i skolen. Tematikken er undersøkt med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan mener lærere de kan legge til rette for en inkluderende opplæring generelt og i korona-tider spesielt?*». Studien undersøker læreres forståelse av hva begrepet inkludering innebærer, samt tanker om hvordan de kan drive en undervisningspraksis som inkluderer og anerkjenner hele elevmangfoldet. Fokuset er rettet mot læreres opplevelser med inkluderingsarbeid generelt og i tiden preget av covid-19.

I dette forskningsprosjektet ses inkludering fra et systemteoretisk perspektiv, med fokus på undervisningsnivå. Studien bygger på teori om inkludering, anerkjennelsesteorien til Axel Honneth og funn i andre nasjonale og internasjonale studier om læreres forståelse av inkluderingsbegrepet og hvordan inkludering kan iverksettes. Datamaterialet kommer fra semi-strukturerte intervju av fire lærere. For å få tak i meningsinnholdet i informantenes beskrivelser av tanker, forståelser og erfaringer, har jeg brukt tematisk analyse. Det kvalitative forskningsprosjektet har en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming.

Funnene i denne studien tydet på at lærerne anser inkluderende opplæring som gjeldende for alle elever. Lærerne så inkludering som et systemrettet arbeid, samtidig som de hadde fokus på eget ansvar for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev sine forutsetninger og behov. Alle elever skulle betraktes som og føle seg som en naturlig del av fellesskapet. Elevmangfold ble ansett som en berikelse, selv om mangfold også kan medføre utfordringer. Lærerne beskrev gode relasjoner mellom lærer og elever som betydningsfullt for en inkluderende opplæring. For å fremme inkluderingen av alle elever var det viktig å variere innhold, arbeidsmetoder og læringsaktiviteter i undervisningen, samt tilrettelegge for elevmedvirkning. I tiden med fjernundervisning våren 2020 opplevde lærerne arbeid med sosial inkludering som vanskelig. Lærerne ga uttrykk for sprikende opplevelser knyttet til arbeidet med faglig inkludering. For å fremme elevenes følelse av å være inkludert, fokuserte lærerne på å opprettholde rutiner, ha faste møtepunkter, daglig kontakt og tilrettelegge for elevsamarbeid.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis examines inclusion and recognition of pupils in schools. The theme is based on the question: «*How do teachers view their facilitation of an including education in general, and in corona-times especially?*» Teachers' understanding of the term "inclusion" is examined, as well as their thoughts about how their teaching practice can include and recognise student diversity. The focus is directed towards the teachers experience with school inclusion both in general, and during the covid pandemic.

The term inclusion is viewed through a systems theory, with focus on the teaching level. This thesis is based on theory of inclusion and Axel Honneth's theory of recognition. Findings in other national and international studies on teachers' understanding of the concept and practise of inclusion are presented. The data material is based on semi structured interviews of four teachers. This qualitative study has a phenomenological and hermeneutical scientific approach, where the informants' thoughts, understanding and experiences are thematically analysed.

The findings showed that teachers view an inclusive education to be applicable for all pupils. The teachers viewed inclusion to be a system-oriented work, as well as an adaptive education based on each pupil's strengths and needs. All pupils should be viewed as a natural member of the class, both by the teacher, and by themselves. Even though diversity in the class could present some challenges, it was first and foremost considered as enrichment by the teachers. A good teacher-student-relationship was an important part of their inclusive practise. To enhance pupil inclusion, the teachers viewed varied contents, working methods and learning activities, as well as facilitating student participation, to be especially important. Based on the need for internet teaching due to covid-19, the teachers felt social inclusion to be a challenge. Divided opinions and experiences related to professional inclusion were expressed. To enhance the feeling of being included, the teachers viewed maintenance of routines, frequent meetings, daily contact and facilitation for student interactions, to be important.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG RELEVANS	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON	12
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	13
2.1 INKLUDERING.....	13
2.1.1 <i>Salamancaerklæringen.....</i>	<i>14</i>
2.1.2 <i>Inkludering i den norske skolen</i>	<i>15</i>
2.1.3 <i>Kjennetegn ved inkluderende opplæring.....</i>	<i>17</i>
2.1.4 <i>Inkuldering i et systemperspektiv.....</i>	<i>19</i>
2.2 ANERKJENNELSE	20
2.2.1 <i>Anerkjennelse i form av kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting</i>	<i>21</i>
2.3 INKLUDERING OG ANERKJENNELSE	23
2.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	25
2.4.1 <i>Læreres forståelse og praktisering av inkludering.....</i>	<i>25</i>
2.4.2 <i>Inkluderende undervisningsstrategier.....</i>	<i>27</i>
2.4.3 <i>Utfordringer ved inkludering</i>	<i>29</i>
2.4.4 <i>Inkluderingsarbeid i en tid med digital hjemmeskole</i>	<i>30</i>
3. METODE	32
3.1 KVALITATIV METODE.....	32
3.1.1 <i>Intervju.....</i>	<i>32</i>

3.2	VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	33
3.2.1	<i>Fenomenologi</i>	33
3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	34
3.3	FORARBEID	36
3.3.1	<i>Utvalg</i>	36
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	38
3.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	39
3.5	ANALYSE.....	40
3.5.1	<i>Transkribering</i>	41
3.5.2	<i>Analyseprosessen</i>	41
3.6	FORSKNINGSKVALITET	46
3.6.1	<i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	47
3.6.2	<i>Troverdighet (intern validitet)</i>	48
3.6.3	<i>Overførbarhet (ekstern validitet)</i>	49
3.6.4	<i>Forskeren som subjekt</i>	50
3.6.5	<i>Etiske refleksjoner</i>	51
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	54
4.1	INKLUDERING SOM BEGREP	54
4.1.1	<i>«Når du er inkludert så er du en del av fellesskapet»</i>	54
4.1.2	<i>Hva en inkluderende skole innebærer</i>	55
4.2	GRUNNLAGET FOR LÆRERNES UNDERVISNINGEN	57
4.2.1	<i>«Kjempeviktig å skape en god relasjon til alle elever og bli ordentlig kjent med dem»</i>	57
4.2.2	<i>«Jeg synes det er helt suverent jeg, at vi har så mange forskjellige typer elever»</i>	59

4.3	LÆRERNES ARBEID MED INKLUDERING I PRAKSIS	60
4.3.1	«...Så må du anerkjenne hver enkelt»	60
4.3.2	«Det er ett fellesskap»	62
4.3.3	Deltakelse gjennom tilpasning av undervisning, elevsamarbeid og dialog	63
4.3.4	«...At de føler at de også er med og bestemmer. Det er motiverende»	64
4.3.5	Utbytte gjennom godt læringsmiljø, mål og egenvurdering	66
4.4	INKLUDERING UNDER KORONAPANDEMIEN	67
4.4.1	«Nei, det har vært vanskelig rett og slett, den inkluderingsbiten»	67
4.4.2	Ikke bare negativt med fjernundervisning	69
4.4.3	«Felles morgenmøte», «daglig samtale» og «jækla lite undervisning»	70
5.	DRØFTING	73
5.1	HVORDAN FORSTÅR LÆRERE BEGREPET «INKLUDERING»?	74
5.1.1	Tilhørighet til fellesskapet	74
5.1.2	Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer	75
5.1.3	Elevmangfold er en ressurs	76
5.1.4	Individ- og systemperspektiv	78
5.2	HVILKE STRATEGIER MENER LÆRERE FØRER TIL EN INKLUDEREDE OPPLÆRING?	80
5.2.1	Bygg gode relasjoner til alle elever	80
5.2.2	Utvikle et trygt og godt læringsmiljø	83
5.2.3	Varier undervisningen	84
5.2.4	Gi rom for elevmedvirkning	87
5.3	PÅ HVILKE MÅTER FØLER LÆRERNE AT KORONAPANDEMIEN HAR PÅVIRKET DERES INKLUDERINGSARBEID?	89
5.3.1	Lærernes opplevelser med fjernundervisningsperioden	89
5.3.2	Inkludering i praksis under en fjernundervisningsperiode	90

5.3.3	<i>Refleksjoner i ettertid</i>	94
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	95
6.1	OPPSUMMERING AV FUNN	95
6.2	BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING	97
	LITTERATURLISTE	99
 VEDLEGG		
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	105
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	108
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	112
 TABELLER		
	TABELL 1: EKSEMPEL PÅ ARBEID MED MENINGSFORTETTING OG KODING	43
	TABELL 2: EKSEMPEL PÅ INFORMANTENES SVAR TIL ET TEMA	44
	TABELL 3: EKSEMPEL PÅ SYSTEMATISERING AV KODER.....	44
	TABELL 4: HOVEDTEMAER OG UNDERDTEMAER	45
 FIGURER		
	FIGUT 1: MODELL FOR ANALYSE AV BEGREPET INKLUDERING.....	19

1. Innledning

Denne kvalitative studien sikter mot å undersøke læreres tanker om arbeid med inkludering og anerkjennelse i skolen. Gjennom en fenomenologisk tilnærming søker studien å få innblikk i et utvalg læreres forståelse av, tanker om og erfaringer med en inkluderende opplæring som anerkjenner hele elevmangfoldet.

1.1 Bakgrunn og relevans

Siden Norge undertegnet Salamancaerklæringen i 1994, har inkludering blitt et grunnleggende prinsipp i den norske skolens utdanningspolitikk (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8). Det innebærer at skolen skal ta hensyn til elevmangfoldets ulike evner og forutsetninger, både organisatorisk og pedagogisk. Dette skal bidra til at elevene får likeverdig opplæring og ha en sosialt utjevne effekt (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8). Etter over tjue år med inkluderingsfokus, kan det se ut til at dagens norske skole ikke evner å inkludere alle elever, anerkjenne ulikheter og benytte elevmangfoldet som en ressurs i tilfredsstillende grad. Et eksempel er andelen elever som mottar spesialundervisning utenfor klasserommet. Tall fra utdanningsdirektoratet (2019) viser at 7,7 prosent av alle elever har vedtak om spesialundervisning, hvorav 54 prosent har dette segregert fra resten av klassen. Haug (2014, s. 30) hevder at det store omfanget av spesialundervisning tyder på at kvaliteten på ordinær opplæring ikke er god nok, og at dette er den inkluderende skolens største utfordring. Et annet eksempel er undersøkelser fra Statistisk sentralbyrå [SSB], som indikerer tydelige prestasjonsforskjeller blant elevene når det kommer til grunnskolepoeng etter tiende trinn. Tallene viser at gutter, særlig innvandregutter, går ut med gjennomsnittlig lavere grunnskolepoeng enn andre elever (SSB, 2020). Dette kan ses i sammenheng med undersøkelser som viser tendenser til at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn og minoritetsspråklige elever opplever at deres forkunnskaper og ferdigheter de har tilegnet seg hjemme, ikke får noen verdi når de er på skolen (Hauge, 2008, s. 88; Subero et al., 2017).

Begrepet «inkludering» ble nevnt for første gang i skolens styringsdokumenter i L97. Inkludering i skolen blir derfor ofte sett på som en følge av Salamancaerklæringen i 1994. Samtidig kan man se spor av inkluderingsstanken om å favne alle elever i én skole, i lang tid tilbake. En sentral hendelse var vedtaket om enhetsskolen på 1730-tallet, som bygget på en felles skolelov for alle (Olsen, 2013, s. 30). Videre kom folkeskoleloven i 1880-tallet, som

ga alle elever lik rett til opplæring i skolen. Samtidig innebar «alle» ikke absolutt alle elever, som medførte segregering og ekskludering av bestemte elevgrupper. Man kan videre se spor av inkludering i form av integrering. Et eksempel er sammenslåingen av Grunnskoleloven og Spesialskoleloven på 1970-tallet. Her var målet å gi alle elever like opplæringsmuligheter gjennom det nye prinsippet om tilpasset opplæring, men førte i stor grad kun til fysisk forflytting av elever med særskilte behov inn i ordinære klasser (Olsen, 2013, s. 31). Etter Salamancaerklæringen ble integreringsbegrepet erstattet med inkluderingsbegrepet. Inkludering ble nå knyttet til både plassering av elever og til opplæringens kvalitet, og fokuset ble rettet mot å skape en skole som omfavner og ivaretar alle elever, uansett bakgrunn, forutsetninger og behov (Olsen, 2013, s. 32).

Siden L97 har inkludering vært et mye omtalt begrep i skolens sentrale styringsdokumenter. Overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) fastslår at: «Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Ifølge Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 11) handler dette om at alle «elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud.» Det inkluderende læringsmiljøet skal utvikles gjennom at skolen anerkjenner mangfold som en ressurs, åpner for elevmedvirkning, fremmer en holdning om at alle har en naturlig plass i fellesskapet, og varierer læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). På den ene siden blir inkludering fremhevet som viktig i skolens styringsdokumenter, og det blir beskrevet grunnleggende retningslinjer for hvordan inkludering skal utføres. På den andre siden er det lite spesifisering av hva begrepet faktisk innebærer og konkret veiledning til hvordan inkludering skal arbeides med av skolens ansatte i praksis. Inkluderingsbegrepets flytende og komplekse betydning, kan føre til at inkluderingsarbeid oppleves krevende av skolen og lærere (Olsen, 2013, s. 40).

I tillegg til å være pålagt å arbeide med inkludering, uten en klar konkretisering av hvordan dette skal utføres, har skolen måttet forholde seg til samtidens aktuelle utfordringer knyttet til det verdensomspennende utbruddet av koronaviruset siden våren 2020. For skolene har viruset medført midlertidige stenginger, fjernundervisning, reduserte oppholdstider og strenge smitteverntiltak. Fra perioden 13. mars til 6. april 2020 var alle skoler stengt, for så å bli gradvis åpnet igjen. Skolene i de ulike kommunene har siden blitt åpnet og stengt etter fortløpende vurderinger av regional smittespredning. Smitteverntiltak reguleres også ved hjelp av trafikklysmodellen, med grønt, gult og rødt nivå (Helsedirektoratet, 2021). Tiltakene

innebærer hovedsakelig at elever og lærere skal unngå fysisk kontakt, tilstrebe avstand til hverandre, elevene skal i størst mulig grad holdes i fast kohort, og ulike klasser skal helst ha egne områder i skolegården i friminutter (Helsedirektoratet, 2021). Selv i en tid med raske endringer av tiltak og organisering, fastslår LK20 fortsatt at skolen har ansvaret for å gi alle elever en opplæring i et inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det å tilrettelegge for at alle elever får oppleve at de hører til, delta og blir anerkjent i klassen og skolen som fellesskap, fremheves som viktig for inkluderingsarbeidet i skolen. I denne studien vil jeg undersøke læreres forståelse av hva inkludering innebærer, og tanker om hvordan de i praksis kan tilrettelegge for at hver enkelt i elevmangfoldet blir inkludert og anerkjent. Jeg kommer til å undersøke læreres tanker rundt inkluderingsarbeid generelt og i tider som er preget av korona-utbruddet. Problemstillingen for studien er derfor:

Hvordan mener lærere de kan legge til rette for en inkluderende opplæring generelt og i korona-tider spesielt?

Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg formulert tre forskningsspørsmål som utdyper og konkretiserer hva denne studien sikter på å besvare:

1. *Hvordan forstår lærere begrepet «inkludering»?*
2. *Hvilke strategier mener lærere fører til en inkluderende opplæring?*
3. *På hvilke måter føler lærerne at koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeid?*

Inkludering og anerkjennelse kan undersøkes ved bruk av ulike metoder og ses i lys av mange ulike teoretiske perspektiver. I denne studien vil jeg se inkludering og anerkjennelse gjennom et systemperspektiv, og benytte kvalitative intervju av lærere for å få innblikk i lærernes subjektive oppfatninger og erfaringer. Fokuset vil være på hva lærerne mener er hensiktsmessig å gjøre for å skape en inkluderende opplæring som anerkjenner og ivaretar hele elevmangfoldet. Med andre ord er formålet med dette forskningsprosjektet å få økt kunnskap om hvordan man som lærer kan øke inkluderingen av alle elever i undervisningen. Jeg ønsker også å få dypere innsikt i læreres erfaringer med inkluderingsarbeidet i en tid

preget av usikkerhet, med særlig vekt på fjernundervisning. Gjennom å undersøke læreres subjektive erfaringer kan jeg få innblikk i og belyse sentrale faktorer i skolen og undervisningen som preger graden av inkludering, fra lærere som arbeider daglig med dette. Funnene i denne undersøkelsen vil kunne brukes som empirisk bidrag til annen forskning innen temaene inkludering og anerkjennelse av mangfold i skolen.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er disponert på følgende måte: innledning, teori og tidligere forskning, metode, resultater, drøfting og avslutning.

I kapittel 2 blir teori om inkludering og anerkjennelse presentert, med hovedvekt på Salamancaerklæringens beskrivelse av inkludering, kjennetegn ved inkluderende skoler og Axel Honneths anerkjennelsesteori. Kapittelet avsluttes med presentasjon av funn i et utvalg studier fra fagfeltet.

I metodekapittelet, kapittel 3, gjør jeg rede for og begrunner valg av studiens forskningsmetodiske og vitenskapsteoretiske tilnærming. Forskningsprosjektets kvalitet og ivaretagelse av etiske hensyn blir også diskutert.

Resultatene fra denne kvalitative undersøkelsen vil bli presentert med en tematisk tilnærming i kapittel 4.

I kapittel 5 vil forskningsprosjektets resultater bli knyttet til studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og diskutert i lys av studiens teoretiske rammeverk funn i tidligere forskning.

Kapittel 6 består av en oppsummering av studiens hovedfunn, rettet mot hvert av studiens tre forskningsspørsmål. Basert på denne studiens begrensninger, pekes det på hva som kan være relevant å undersøke i videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning fra feltet. Jeg vil starte med et delkapittelet om inkludering. Inkludering er et komplekst begrep, uten noen felles definisjon av hva inkludering innebærer. Dette medfører ulik forståelse av hvordan det burde arbeides med i praksis. Jeg vil derfor gjøre rede for hvordan inkluderingsbegrepet blir forstått i denne studien. Videre retter jeg fokuset mot kjennetegn ved inkluderende skoler og inkludering i et systemperspektiv. Jeg vil deretter, i delkapittelet om anerkjennelse, gjøre rede for begrepet anerkjennelse og presentere Honneths anerkjennelsesteori. Inkludering og anerkjennelse vil deretter bli sett i sammenheng. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av funn i tidligere forskning om læreres forhold til inkluderingsbegrepet, hva skolen kan gjøre for å skape økt inkludering og anerkjennelse av elevmangfoldet, og læreres opplevelser og arbeid i tiden med fjernundervisning.

2.1 Inkludering

Inkludering som begrep har ikke én enkel definisjon, og kan fremstå som komplekst og sammensatt. En definisjon av begrepet er:

«Med inkludering menes at elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap.» (Arneberg & Overland, 1997, s. 12, referert i Olsen, 2013, s. 33).

Denne definisjonen kan ses i sammenheng med Kunnskapsdepartementets utredning «Rett til læring» (NOU, 2009: 18, s. 15). Her står det at inkluderende opplæring handler om at skolen tilpasser seg og legger til rette for at alle elever skal få likeverdige muligheter til å kunne ta del i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet på skolen. Inkludering kan derfor anses som å ha tre aspekter; faglig, sosial og kulturell tilhørighet i fellesskapet. Det må være fokus på at det er skolen som skal bli inkluderende, ikke at enkelte elever eller elevgrupper skal inkluderes (Haug, 2014, s. 9). Inkludering må videre anses som en kontinuerlig prosess som aldri tar slutt, og ikke som et mål (Booth & Ainscow, 2001, s. 6; NOU, 2009: 18, s. 15). Skolen skal dermed konstant tilpasse undervisningen til hver enkelt elev og hele elevmangfoldet, slik at hver enkelt får større mulighet til å delta på egne premisser, oppleve

tilhørighet, føle mestring og få best mulig utbytte av opplæringen i fellesskapet (Booth & Ainscow, 2001, s. 6; NOU, 2009: 18, s. 16;). Det innebærer at skolen må gjøre en positiv diskriminering, hvor elevene blir behandlet likeverdig fremfor likt (NOU, 2009: 18, s. 17). Utviklingen av en inkluderende skole kan derfor anses som en prosess hvor det skapes en kultur og praksis som gjør skolen i bedre i stand til å møte og ivareta hele elevmangfoldet.

2.1.1 Salamancaerklæringen

Salamancaerklæringen har spilt en sentral rolle for utviklingen av den inkluderende skolen på internasjonalt plan (Strømstad et al., 2004, s. 2). Salamancaerklæringen ble vedtatt ved World Conference on Special Needs Education i Salamanca, i Spania (UNESCO, 1994, s. iii). Erklæringen bygger på alle barns rett til utdanning, fastslått i Verdenserklæringen om menneskerettigheter fra 1948 og Verdenserklæringen om utdanning for alle fra 1990 (UNESCO, 1994, s. iii).

Salamancaerklæringen sikter mot en skolepolitisk endring, hvor alle skoler må omorganiseres og arbeide mot å bli «schools for all» (UNESCO, 1994, s. iii). Det innebærer at skolen etterstreber å ha en mer elev-sentrert, fleksibel og tilpasningsdyktig tilnærming til opplæring (UNESCO, 1994, s. 21). Mangfold skal anses som en berikelse, og undervisningens organisering, læringsmetoder- og aktiviteter skal tilpasses elevmangfoldets forutsetninger, erfaringer og behov (UNESCO, 1994, s. 12). Denne innstillingen presenteres som sentralt for at skolene skal kunne ivareta alle elever, uansett individuelle forutsetninger og behov, og støtte dem i deres læringsarbeid. Erklæringen legger vekt på prinsipper, politikk og praksis for elever med «special educational needs», men er ikke dermed kun tilknyttet spesialpedagogikken (UNESCO, 1994, s. viii). Det vektlegges at alle barn kan oppleve lærevansker og behov for særlig tilrettelegging over en viss tid i løpet av opplæringen, uavhengig av funksjonsevne, kultur, kjønn, etnisk gruppe og sosioøkonomisk bakgrunn (UNESCO, 1994, s. 6). Lærevansker anses dermed som relasjonelle, da det er skolens praksis som skaper hindringer for læring. Erklæringen fremhever at skolen må legge til rette slik at alle elever skal lære sammen med sine medelever i størst mulig grad, uavhengig av deres individuelle særegenheter og vansker. Inkludering er dermed sentral innen generell pedagogikk og den ordinære undervisningen, for å øke kvaliteten på opplæringen og alle elevers læring (UNESCO, 1994, s. 6).

2.1.2 Inkludering i den norske skolen

Salamancaerklæringen skapte et internasjonalt fokus på inkludering i skolen, og har vært sentral for inkluderingen i den norske skolen (Strømstad et al., 2004, s. 2). Selv om ulike land tar utgangspunkt i den samme erklæringen, er det tenkelig at nasjonale tradisjoner og intensjoner med opplæringen preger forståelsen av hva erklæringen innebærer. Det er stor enighet om at læringsmiljøet i skolen skal være inkluderende (Olsen, 2013, s. 158), og at det handler om å redusere barrierer for elevenes deltakelse og læring (Booth et al., 2003, s. 1). Uenighetene oppstår ofte når det er snakk om hva inkludering innebærer og hvordan det skal praktiseres (Olsen, 2013, s. 158; Strømstad et al., 2004, s. 20). Et eksempel er knyttet til spesialundervisning og prioritering av ressurser. Man kan skille mellom to ytterpunkter; radikal og moderat forståelse (Olsen, 2013, s. 33). En radikal forståelse vil avskaffe spesialundervisning. Resurser i form av spesialpedagoger og assistenter vil da settes inn som støtte til hele den ordinære klassen (Olsen, 2013, s. 33; Strømstad et al., 2004, s. 20). Her er tanken at støtteordningene skal gå til alle elevene, slik at alle skal få opplæringen sin i ordinær gruppe, uansett elevenes særlige behov (Olsen, 2013, s. 34). En moderat forståelse av inkludering vil opprettholde spesialundervisning som system, hvor elever med særskilte behov får tildelt ekstra ressurser i klasserommet, slik at de kan få all opplæring sammen med sin ordinære klasse (Strømstad et al., 2004, s. 20). Inkluderingsforståelsen i Norge kan anses som moderat, blant annet gjennom skolens systematiske arbeid med spesialundervisning for enkeltelever.

En sentral inspirasjonskilde for norske fagmiljøer sin forståelse og praktisering av inkludering, er «Inkluderingshåndboka» (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Denne boken er en veiledning for hvordan skoler kan arbeide for å fremme utviklingen en inkluderende skole, utarbeidet av Booth og Ainscow, og oversatt og omarbeidet til norsk kontekst. Inkluderingshåndboka sikter mot en skoleutviklingsprosess hvor inkluderingstanken skal gjennomsyre hele skolens virksomhet, for å fremme læring og deltakelse hos alle medlemmer av skolesamfunnet. I likhet med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), legger Booth og Ainscow (2001, s. 6) vekt på å tilpasse opplæringen til elevmangfoldet, at elevene lærer best i fellesskap, og har en relasjonell forståelse av læringsbarrierer. Booth og Ainscow (2001, s. 6) presenterer tre hovedområder av skolens liv som henger tett sammen, som er avgjørende i utviklingen av en inkluderende skole. Hovedområde A, «skape inkluderende skolekultur», innebærer at alle skolens medlemmer utvikler felles inkluderende

verdier, og et inkluderende fellesskap hvor alle føler trygghet og verdsettelse. Hovedområde B, «utvikle inkluderende strategier», handler om at å organisere opplæringen slik at hele elevmangfoldet får en tilpasset opplæring som fremmer deres muligheter for deltakelse og læring. Hovedområde C, «utvikle inkluderende praksis», handler om å implementere skolens inkluderende kultur og strategier. Undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og erfaringer, og ressurser skal mobiliseres slik at alle elever kan få sin opplæring sammen med sin klasse (Booth & Ainscow, 2001, s. 6).

Inkludering og tilpasset opplæring – to synonyme begreper?

Inkludering kan på mange måter ses i sammenheng med, eller i et gjensidig avhengighetsforhold til begrepet «tilpasset opplæring» (Bachmann og Haug, 2006, s. 87). Ifølge St.meld. nr. 30 (2003-2004, s. 85) er både inkluderende opplæring og tilpasset opplæring overordnede prinsipper som skal gjelde all opplæring i skolen. NOU 2009: 18 (s. 16) understreker videre at prinsippene om en «inkluderende og tilpasset opplæring henger tett sammen». Samtidig blir inkludering omtalt som «en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring» av NOU 2009: 18 (s. 15). Tilpasset opplæring blir også beskrevet som en sentralt for inkluderende skoler av både Booth og Ainscow (2001, s. 33) og Salamancaerklæringen som fremhever at: «Curricula should be adapted to children's needs, not vice-versa.» (UNESCO, 1994, s. 22). Tilpasset opplæring kan derfor anses som en forutsetning for en inkludering opplæring. En annen forståelse er at inkludering til en viss grad kan erstatte tilpasset opplæring som begrep, da kriteriene for å oppnå inkluderende opplæring overlapper kriteriene for tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006, s. 87).

I overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15-16) presenteres «et inkluderende læringsmiljø» og «tilpasset opplæring» som to ulike prinsipper for skolens praksis. Dette kan tyde på at inkludering og tilpasset opplæring blir ansett som to separate prinsipper i det nye læreplanverket. En forskjell mellom tilpasset opplæring og inkludering er at elevene har en lovfestet rett til å få en tilpasset opplæring, men har ingen uttrykt rettighet til å bli inkludert. Olsen (2013, s. 56) ser tilpasset opplæring som tilknyttet den faglige dimensjonen av inkludering, men fremhever at en tilpasset opplæring ikke nødvendigvis er inkluderende ut ifra et sosialt eller kulturelt perspektiv. I denne studien forstås tilpasset opplæring som en del av og en forutsetning for inkludering. Tilpasset opplæring blir her knyttet til elevenes forutsetninger, sett i forhold til inkluderingens tredelte fokus; faglig, kulturelt og sosialt. I forskningsprosjektet er fokuset derfor rettet mot å

undersøke hvordan lærerne mener de kan tilpasse opplæringen slik at alle elevene blir ivaretatt, får mulighet til å delta, lære og oppleve anerkjennelse i klassens fellesskap.

2.1.3 Kjennetegn ved inkluderende opplæring

Selv om det ikke finnes en bestemt oppskrift for inkludering, blir det i faglitteraturen presentert overordnede holdninger, fokusområder og oppgaver som kjennetegner inkluderende skoler. I dette delkapittelet vil noen av de mest fremtredende kjennetegnene hos Booth og Ainscow (2001), Lipsky og Gartner (1999) og Haug (2003, referert i Bachmann og Haug, 2006), bli presentert.

Fokus på økt tilhørighet, deltakelse, demokratisering og utbytte

Hensikten med inkludering er som nevnt å gi alle elever likeverdig opplæring (NOU, 2009: 18, s. 17). Likeverdig opplæring innebærer at elevene får like muligheter for tilhørighet, deltakelse og læring i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017, s. 90). Haug (2003, referert i Bachmann og Haug, 2006, s. 88-89) deler denne oppfatningen, og operasjonaliserer inkluderingsbegrepet gjennom å presentere av fire hovedoppgaver som skolen må arbeide med for å øke inkluderingen; å øke fellesskapet, deltakelsen, demokratiseringen og utbyttet hos alle elever. *Å øke fellesskapet* handler om at alle elever skal tilhøre en klasse og mulighet til å ta del i det sosiale livet på skolen, på lik linje med andre (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Dette blir også fremhevet som et kjennetegn ved inkluderende skoler Lipsky og Gartner (1999, s. 17), kalt «a sence of community». Dette kjennetegnet innebærer en holdning om at alle elever har en naturlig tilhørighet til fellesskapet, uten å måtte gjøre seg fortjent til eller bevise det. *Å øke deltakingen* innebærer at alle, ut ifra sine forutsetninger og evner, får mulighet til å bidra i fellesskapet og lov til å nyte av andres bidrag (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Lipsky og Gartner (1999, s. 17) beskriver også tilrettelegging for aktiv deltakelse som sentralt for en inkluderende skole, og fremhever samarbeidsoppgaver og hands-on aktiviteter som hensiktsmessige. *Å øke demokratiseringen* vil si at alle stemmer blir hørt, og at elevene har mulighet til å påvirke deres opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Dette blir også fremhevet som sentralt av Booth og Ainscow (2001, s. 67) som beskriver elevmedvirkning som en indikator for en inkluderende praksis. Skolens fjerde oppgave, *å øke utbyttet*, handler om tilrettelegging for at alle elever skal få en opplæring som ganger dem både faglig og sosialt (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Denne oppgaven er relevant for flere av kjennetegnene Lipsky og Gartner (1999, s. 17-18) presenterer; skolen

har en holdning om at alle elever kan lære, erkjenner at alle kan ha særskilte læringsbehov som skal tas hensyn til innenfor klasserommets rammer, og har et bredt spekter av strategier for å fremme læring hos hele elevmangfoldet. En forutsetning for å lykkes med dette, er at skolen organiserer ressurser på en hensiktsmessig måte, slik at elever som har behov for ekstra støttetiltak får dette i den ordinære opplæringen (Booth & Ainscow, 2001, s. 6; Haug, 2014, s. 24).

Mangfold som ressurs

Et annet kjennetegn ved en inkluderende skole, som også kan anses som en forutsetning for å utvikle et inkluderende læringsmiljø og undervisningspraksis, er at skolen og lærerne anser mangfoldet som en ressurs og berikelse for alle (Booth og Ainscow, 2001, s. 10; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Strømstad et al., 2004, s. 80). Mangfoldsbegrepet i skolen handler om at elevene som tilhører skolen har ulike væremåter, holdninger, kjønn, funksjonsevner, læreforutsetninger, interesser, kultur og erfaringer (Lund, 2017, s. 28). Mangfoldsbegrepet favner med andre ord både majoritet og minoriteter, med alle diversiteter og individuelle særegenheter i en elevgruppe. Ifølge Strømstad et al. (2004, s. 79) må mangfold både erkjennes og anerkjennes for at det skal være en ressurs. Basert på Booth og Ainscow (2001, s. 63) innebærer dette at undervisningen blir bygget på elevenes ulike forkunnskaper og mangfoldige erfaringer. Dette medfører også at skolen må fremme gjensidig toleranse og respekt for ulikhet, anerkjenne individuelle særegenheter (Lund, 2017, s. 29; Strømstad et al., 2004, s. 79), og være i konstant endring for å kunne tilpasse seg og ivareta det aktuelle elevmangfoldet (Booth & Ainscow, 2001, s. 8; NOU, 2009: 18, s. 17).

Kjennskap til elevenes forutsetninger og behov

En forutsetning for at lærere skal kunne legge til rette for en inkluderende opplæring som ivaretar hele elevmangfoldet, er å kjenne til elevenes individuelle læreforutsetninger og behov (Bachmann & Haug, 2006, s. 97; Haug, 2014, s. 37; Johnsen, 2020a, s. 200). Gjennom å observere elevene i skoletimene og friminuttene, kartleggingsprøver, se på leverte oppgaveløsninger, og kommunisere med både elevene og deres foresatte, kan læreren få et innblikk i elevenes evner, forkunnskaper, interesser, styrker og svakheter (Bachmann & Haug, 2006, s. 97; Haug, 2014, s. 37; Johnsen, 2020a, s. 200). Dette bør være selve grunnlaget for undervisningens innhold, læringsmetoder og arbeidsoppgaver, ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 97). Siden disse forholdene ikke er statiske, må man som lærer konstant følge med på elevenes utvikling (Haug, 2014, s. 37), samt samarbeide og utveksle

informasjon om elevene med sine kollegaer, for at alle skal kunne tilrettelegge undervisningen best mulig til elevgruppa (Johnsen, 2020a, s. 201).

2.1.4 Inkludering i et systemperspektiv

Så langt i dette kapittelet har inkludering blitt beskrevet som sammensatt og komplekst. For å operasjonalisere inkluderingsbegrepet, har det blitt utviklet ulike modeller. Et eksempel er Olsen (2013) sin revidering av Goodlads modell for analyse av læreplaner (Goodlad, 1979, referert i Olsen, 2013, s. 62). Olsen (2013) har brukt denne modellen som utgangspunkt for å analysere inkluderingsbegrepet og få overblikk over faktorer som påvirker inkludering i skolen. Modellen deler inkludering inn i tre fenomener (øverst), fire beslutningsnivåer (nederst) og fem former begrepet kan framtre (i midten) som binder fenomenene og beslutningsnivåene sammen (se figur 1). Selv om fenomenene, beslutningsnivåene og formene er i hver sine bokser, henger alle sammen og påvirker hverandre (Olsen, 2013, s. 62-63).

Figur 1: Modell for analyse av begrepet inkludering



Fra «Inkludering: hva, hvordan og hvorfor», av M. H. Olsen, 2010, *Bedre Skole*, 3, s. 60.

Gjengitt med tillatelse.

Begrepetts tre fenomener handler om inkluderingens hva, hvorfor og hvordan (Olsen, 2013, s. 63). Det substansielle fenomenet er knyttet til *hva* inkludering er, presentert i læreplanen. Det sosialpolitiske fenomenet handler om *hvorfor* inkludering burde være i fokus i skolen. Det teknisk-profesjonelle fenomenet er knyttet til *hvordan* inkludering skal gjennomføres, gjennom vurdering av hvordan læreplanen skal realiseres i praksis (Olsen, 2013, s. 63). I denne studien er forskningsspørsmålene rettet mot inkludering som substansielt og teknisk-profesjonelt fenomen.

De fire beslutningsnivåene viser til at det finnes aktører på samfunns-, institusjonelt-, undervisnings- og personlig nivå, som har ulike handlingsrom for inkluderingsarbeid (Olsen, 2013, s. 63). Dette er et ikke-statisk system, hvor de ulike nivåene står i relasjon til og påvirker hverandre. Aktørene på de ulike nivåene vil også prege hverandre, gjennom deres forståelse av begrepet. Holdninger til aktører på samfunnsnivå vil prege forskning på feltet, meldinger til Stortinget og dermed utformingen av styringsdokumenter i skolen (Olsen, 2013, s. 64). På personlig nivå vil eksempelvis læreres forståelse av hva inkludering er og deres praktiske handlingsrom, prege hvordan de utfører inkludering i sin undervisning (Olsen, 2013, s. 64).

Ut ifra denne modellen må inkluderingen i skolen ses i sammenheng med et nettverk av faktorer, nivåer og aktører i skolesamfunnet, som påvirker hverandre gjensidig. Elevenes opplevelse av å være inkludert, kalt erfart inkludering i modellen, blir dermed preget av læreres gjennomføring av inkludering, som igjen blir farget av lærernes oppfattelse av begrepet og den ideologiske inkluderingen, uttrykt i skolens styringsdokumenter. På utdanningsnivået, kan utviklingen av en inkluderende praksis forstås ut ifra sammenhengen og gjensidig påvirkning mellom ulike aspekter ved opplæringen. Ifølge Johnsen (2020b, s. 35) må faktorer som klasserommets organisering, rammefaktorer, mål med undervisningen, kjennskap til hver enkelt elev, undervisningsmetoder, kommunikasjon og evaluering av undervisning og læringsutbytte, ses i sammenheng for å kunne fremme en inkluderende opplæring. Selv om inkludering må skje på alle nivåer og påvirkes av ulike aktører, vil jeg i denne studien ha fokus på undervisningsnivået og læreres opplevelser på personlig nivå.

2.2 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse betyr å rose, respektere eller erkjenne det noen andre gjør, er eller sier som gyldig eller sant (Jordet, 2020, s. 86). Anerkjennelse blir ofte brukt som et synonym for overfladisk ros i form av positive, verbale tilbakemeldinger for noe man har gjort. Jordet (2020, s. 86-87) er skeptisk til en slik forståelse av anerkjennelse, da denne formen for anerkjennelse sjelden gir individet opplevelsen av å bli sett, bekreftet og verdsatt for den man er. Det har derfor ingen langvarig positiv effekt på individets selvverd (Jordet, 2020, s. 87). Ut ifra en relasjonell forståelse av anerkjennelsesbegrepet, kan anerkjennelse defineres på følgende måte: «Anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevende og bekræftende holdning i møte med et annet menneske» (Schibbye, 1996, sitert i Jordet, 2020,

s. 87). Anerkjennelse handler her om en dypere bekreftelse i form av varme, empati og omsorg i nære relasjoner hvor mennesker møtes ansikt-til-ansikt (Jordet, 2020, s. 89).

Axel Honneth ser enda bredere på anerkjennelsesbegrepet, gjennom å rette fokus mot hvordan forhold i samfunnet legger føringer for menneskenes mulighet til å oppleve anerkjennelse i livet. Jordet (2020, s. 88) deler en del av dette perspektivet, og ser elevers opplevelse av anerkjennelse i forbindelse med skolens virksomhet. Ifølge Jordet (2020, s. 88) legger skolens praksis føringer for hvorvidt elevene opplever anerkjennelse, i form av muligheter til å bruke sine iboende ressurser, være en betydningsfull person i fellesskapet og få mulighet til å medvirke. Elevers utvikling kan derfor ses i sammenheng med både relasjoner, organisering og innhold i skolen.

2.2.1 Anerkjennelse i form av kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting

Ifølge Honneths anerkjennelsesteori er mennesker avhengige av å oppleve tre former for anerkjennelse i tre livssfærer, for å ha en positiv selvrealisering, identitetsutvikling og god psykisk helse (Honneth, 2008, s. 144). Disse tre anerkjennelsesformene er «*kjærlighet* i den private sfære, *rettigheter* i den offentlige sfære og *sosial verdsetting* i den sosiale sfære» (Honneth 2008:103, referert i Jordet, 2020, s. 90). Honneth (2008, s. 140) kaller motsatsen til anerkjennelse, det vil si opplevelsen av ikke å bli anerkjent, for krenkelse. Hver av de tre sfærene rommer dermed både en anerkjennelsesform og mulige krenkelser, som Honneth (2008, s. 144) anser som skadelig for menneskets utvikling av positiv identitet og selvforståelse.

Kjærlighet og selvtillit

Anerkjennelse i den private sfære er knyttet til kjærlighet i form av følelsesmessige bånd, varme og omsorg fra personer som står en nærmest (Honneth, 2008, s. 104). Dette kan være kjærlighet i relasjonen mellom barn og foreldre, men kan også forstås i forholdet mellom lærer og elev (Jordet, 2020, s. 97). Denne formen for anerkjennelse innebærer at individet opplever å bli elsket gjennom en emosjonell og gjensidig ansikt-til-ansikt bekreftelse, ene og alene på grunn av at de er den de er. Det vil si at anerkjennelsen er uavhengig av individets prestasjoner eller handlinger. Opplevelsen av kjærlighet i den primære, private sfæren legger grunnlaget for individets utvikling av selvforholdet selvtillit (Jordet, 2020, s. 96). Selvtillit handler om at man får tillit både til seg selv og andre mennesker, samt ser verdien i seg selv

som individ. God selvtillit er viktig for å tørre å ytre sine tanker, følelser og behov, og delta autonomt og aktivt bidra i sosiale situasjoner i det offentlige liv (Honneth, 2008, s. 116). Dersom individet ikke opplever tilstrekkelig med kjærlighet i primære relasjoner, i form av gjentatte avvisninger eller utsettelse for vold, vil tillitten til seg selv og andre svekkes (Honneth 2008, s. 142). I skolesammenheng vil barns selvtillit kunne svekkes av erfaringer av å bli mobbet, utestengt eller oversett (Jordet, 2020, s. 108).

Rettigheter og selvrespekt

Anerkjennelse i den offentlige sfæren kalles rettslig anerkjennelse. Rettslig anerkjennelse er knyttet til opplevelsen av å bli respektert som et likeverdig individ med de samme rettighetene og pliktene som andre i et sosialt og kulturelt fellesskap (Honneth, 2008, s. 119). Her blir man anerkjent i kraft av at man er et menneske, og blir tildelt verdi, rettigheter og plikter uavhengig av ens opprinnelse, ressurser, bidrag, sosiale og økonomiske status (Honneth, 2008, s. 119). Anerkjennelse i den offentlige sfæren bygger på gjensidig anerkjennelse mellom menneskene i et fellesskap, hvor man respekterer hverandre som likeverdige rettighetshavere og medlemmer av fellesskapet (Honneth, 2008, s. 128). Erfaring av rettslig anerkjennelse i det offentlige fremmer utvikling av selvrespekt (Honneth, 2008, s. 128). Det innebærer en bevissthet om at man kan respektere seg selv, som styrker ens stolthet, indre tro, samt anseelse av seg selv som likeverdig alle andre, og som et fullverdig medlemskap i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 129). Selvrespekt er derfor, i likhet med selvtillit, viktig for å tørre å stå fram og ta del og by på seg selv i sosiale fellesskap (Honneth, 2008, s. 129). Dersom individet opplever at dens rettigheter i samfunnet ikke blir ivaretatt, i form av sosial ekskludering eller nektelse av rettigheter av fellesskapet, svekkes selvrespekten (Honneth, 2008, s. 142). Ved slik krenkelse, blir ikke individet ansett eller anerkjent som likeverdig andre i samfunnet.

Sosial verdsetting og selvverdsettelse

Sosial verdsetting, anerkjennelse i den sosiale sfæren, handler om å oppleve at man kan bruke sine ressurser i et sosialt fellesskap, og at ens bidrag blir verdsatt av fellesskapet (Honneth 2008, s. 130). Her er det ikke nok at fellesskapet aksepterer ens bidrag. Andre må aktivt etterspørre og verdsette ens kunnskaper, ferdigheter og bidrag. Den sosiale verdsettingen retter seg mot «de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre.» (Honneth, 2008, s. 131). Det er med andre ord individets særegne kunnskaper, ferdigheter og egenskaper som verdsettes. Individet må videre gjøre seg fortjent til sosial

anerkjennelse gjennom å ta aktiv del i og bidra i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 135). Sosial verdsetting fører ifølge Honneth (2008, s. 138) til utvikling av selvverdsettelse. Selvverdsettelse innebærer en indre tro på at ens ferdigheter er tilstrekkelige og at ens bidrag vil bli ansett som verdifulle av medlemmene i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Dette er viktig for at mennesker skal kunne forholde seg positivt til sine bestemte egenskaper og ferdigheter, ifølge Honneth (2008, s. 130). Krenkelser i den sosiale sfæren skjer når individets ressurser og bidrag blir avvist, oversett eller devaluert av fellesskapet (Honneth, 2008, s. 143). Dette medfører at individet opplever sine særegne egenskaper som mangelfulle og lite verdifulle, som svekker individets selvverdsetting.

Anerkjennelse i den sosiale sfæren er bundet til kulturelle verdier og mål i samfunnet man lever i, da det legger føringer for hvilke ferdigheter og bidrag som blir verdsatt. Utviklingen av særegne egenskaper, evner og selvverdsettelse preges derfor av at det sosiale fellesskapet man tilhører (Honneth, 2008, s. 135-137). Samfunn med smal eller hierarkisk verdihorisont vil begrense medlemmenes muligheter til utvikling, ifølge Honneth (2008, s. 138). Fellesskap med bred verdsettelseshorisont gir medlemmene større sjanse til å oppleve sosial verdsetting for sine individuelle trekk og egenskaper. Man burde derfor strebe etter å skape såkalte solidariske samfunn og fellesskap, som anerkjenner alle relevante bidrag. Solidarisk anerkjennelse er kjernen i likeverd, da det innebærer å verdsette andres bidrag som like verdifullt som sine egne (Honneth, 2008, s. 138).

2.3 Inkludering og anerkjennelse

I denne studien blir både inkludering og anerkjennelse i skolen undersøkt, da disse to fenomenene på mange måter kan ses i sammenheng med hverandre. Anerkjennelse kan også anses som en forutsetning for inkludering. Så langt i dette kapittelet har inkludering og anerkjennelse blitt presentert separat. I dette delkapittelet vil de to begrepene bli sett i sammenheng, som også vil vise hvilken forståelse av inkluderingsbegrepets meningsinnhold som ligger til grunn i studien.

David Mitchell (2018, s. 35) presenterer tre hovedfaktorer som en inkluderende undervisning bygger på, som har flere likhetstrekk med Honneths anerkjennelsesteori. De tre hovedfaktorene er: 1) at elevene skal få faglig og sosialt utbytte, og styrket selvverd, 2) at elevene skal lære å verdsette mangfoldet i samfunnet og anerkjenne andres rettigheter i

større grad, og 3) elever med særlige undervisningsbehov har rett på undervisning sammen med sine medelever i den ordinære klassen (Mitchell, 2018, s. 35).

Johnsen (2020a, s. 211) skriver at elevers opplevelse av kjærlighet, tilhørighet, respekt og verdsettelse, er svært sentral for en inkluderende praksis og elevenes læring. Her blir alle former for anerkjennelse i teorien til Honneth (2008) nevnt i forbindelse med elevers utbytte, som blir beskrevet som en hovedoppgave til en inkluderende skole (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Ifølge Johnsen (2020b, s. 35) opplever elever å bli møtt med kjærlighet gjennom å bli sett, vist interesse for og gitt positiv feedback av lærere. Basert på Honneths anerkjennelsesteori, vil slik ansikts-til-ansikt-ankjennelse mellom lærer og elev påvirke i hvilken grad eleven utvikler selvtillit og våger å delta i sosiale situasjoner. Økt deltakelse blant elever er noe som fremheves som sentralt i en inkluderende opplæring av både Bachmann og Haug (2006, s. 88) og Booth og Ainscow (2001, s. 10). Aktiv deltakelse i opplæringen kan også anses som viktig for elevers utbytte, som er sentralt i Mitchell (2018, s. 35) sin første hovedfaktor. Den inkluderende skolen skal videre ha et ressursperspektiv på mangfold, og Booth og Ainscow (2001, s. 79) fremhever oppfatningen blant skolens ansatte om hvorvidt alle elever kan være en ressurs i undervisningen, som viktig for inkludering i praksis. Læreres holdninger til diversitet kan derfor knyttes til hvordan lærere møter elevene og deres særegenheter, som påvirker hvorvidt elevene føler seg ivaretatt og ønsket.

Sosial verdsettelse som faktor for inkludering kan ses i Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 11), som vektlegger at en inkluderende skole innebærer at elevene skal oppleve at de er betydningsfulle og har en naturlig tilhørighet i fellesskapet. Mitchell (2018, s. 35) sin tredje hovedfaktor er sentral her, i form av at alle elever skal få sin opplæring sammen med sine medelever. Sosial verdsettelse kan også ses i Inkluderingshåndboka til Booth og Ainscow (2001, s. 44 og 67), som fremhever at alle elever skal bli like mye verdsatt, samt at deres mangfoldige kunnskaper og ferdigheter skal bli brukt og verdsatt i timene. Dette er sentralt for elevenes aktive deltakelse i opplæringen (Booth & Ainscow, 2001, s. 63). Rom for deltakelse er også noe som vektlegges i Honneths sosiale sfære, da aktiv deltakelse er en forutsetning for at individet skal kunne oppleve verdsettelse for sine bidrag og utvikle selvverdsettelse (Honneth, 2008, 135). Utviklingen av solidariske fellesskap kan ses i forbindelse med Mitchell sin andre hovedfaktor for en inkluderende undervisning, hvor elevene må lære å verdsette mangfold (Mitchell, 2018, s. 35). Læreres tilretteleggelse for anerkjennelse i den sosiale sfæren kan derfor anses som sentral for elevenes utvikling av særegne ferdigheter, samt følelse av å ha en naturlig tilhørighet i fellesskapet.

Ifølge Haug (2003, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 88) er økt demokratisering en av hovedoppgavene til den inkluderende skolen. Dette kan iverksettes gjennom å gi elevene medvirkning, noe formålsparagrafen til Opplæringslova (1998, § 1-1) fastslår at elevene har rett til. Elevmedvirkning blir også omtalt i overordnet del av LK20, under delkapittel «Et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elevene har videre rett på en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og evner (Opplæringslova (1998, § 1-3)). Elevenes rett til å få en opplæring som er tilpasset dem og mulighet til medvirkning kan ses i sammenheng med rettslig anerkjennelse i Honneths anerkjennelsesteori. Elevene kan bli anerkjent i den offentlige sfæren gjennom å bli møtt som likeverdige individer og at deres rettigheter blir ivaretatt, i form av tilpasset opplæring og mulighet for medvirkning. Dette fremheves blant annet av Haug (2020, s. 305), som skriver at skolens fokus på utøvelse av sosial rettferdighet og likeverdige muligheter er essensielt i inkluderende opplæring.

2.4 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil funn i tidligere studier som har undersøkt ulike sider ved inkludering, bli presentert. Hovedfokuset vil ligge på forskning knyttet til læreres holdninger til og forståelse av inkludering, hvilken betydning det har for inkluderingen av elevmangfold, inkluderende undervisningsstrategier og utfordringer lærere opplever i arbeidet mot en inkluderende opplæring. Delkapittelet avsluttes med resultater fra en norsk forskningsrapport som har undersøkt hvilken påvirkning digital hjemmeskole har hatt på undervisning og læring, sett ut ifra læreres perspektiv.

2.4.1 Læreres forståelse og praktisering av inkludering

Læreren blir ofte ansett som en avgjørende faktor for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Lingard, 2007; Shevlin et al., 2013; Solheim, 2019, s. 147). Haug (2014, s. 23) skriver at skolen og lærernes holdning til inkludering er avgjørende for elevenes faglige og sosiale utvikling. Lærernes holdninger til, kunnskaper om og erfaringer med inkludering, preger også graden av inkludering i deres undervisningspraksis (Letzel et al., 2020; Shevlin et al., 2013). Tidligere forskning tyder videre på at lærerens inkluderingspraksis påvirker elevenes selvtillit, selvstendighet og følelse av tilhørighet i fellesskapet i klassen (Lingard, 2007; Shevlin et al., 2013). Det kan

derfor være sentralt å undersøke læreres forståelse av og holdninger til inkludering, for å forstå deres arbeid med inkludering i praksis.

Funn i en rekke studier tyder på at lærere er positive til prinsippet om inkludering, har en oppfatning om at inkluderende opplæring gjelder alle elever, og at de verdsetter mangfold (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nes et al., 2004a, s. 64; Shevlin et al., 2013). Det at alle elever skal tilhøre det faglige og sosiale fellesskapet i klassen, ser ut til å være en utbredt holdning blant lærere. Det kan også se ut til å være stor enighet om at opplæringen skal tilpasses hver enkelt, slik at alle elever skal få mest mulig opplæring innenfor den ordinære klassens rammer. Ifølge mange lærere har dette stor betydning for elevenes verdsettelse av hverandre, den enkeltes følelse av tilhørighet i det faglige og sosiale fellesskapet og for elevenes utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nes et al., 2004a, s. 64; Shevlin et al., 2013).

Samtidig kan det se ut til at det er noe sprik i forståelsen av hva inkludering innebærer og hvordan det skal gjennomføres i praksis. På ene siden tyder noen studier på at lærere har en oppfatning av at inkluderingen av elever med spesielle behov er en del av alle læreres ansvar (Bjørnsrud & Nilsen, 2019). Andre studier tyder derimot på at noen lærere har en forståelse av at inkludering innebærer en direkte tilpasning av undervisning etter elever med særskilte behov (Finn, 2019; Shevlin, 2013), eller en holdning om at spesialpedagoger har ansvaret for elever med funksjonshemninger (Nes et al., 2004a, s. 64; Shevlin, 2013).

Læreres inkluderingspraksis påvirkes ikke kun av egne holdninger og valg i klasserommet. Shevlin et al. (2013) og Molbaek (2018) fremhever en positiv skolekultur, bygget på positive holdninger til inkludering av mangfold, som sentral for å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø. Medlemmene i skolen må se mangfold som en ressurs (Mortier, 2020), verdsette og anerkjenne forskjeller (Lingard, 2007), og vise gjensidig respekt for hverandre (Solheim, 2019, s. 155). Inkluderende verdier i skolen og anerkjennelse av mangfold kan anses som gjensidig påvirket av hverandre, da disse faktorene ofte framtrer i sammenheng (Lingard, 2007; Solheim, 2019, s. 163). Læreres inkluderingspraksis kan også ses i sammenheng med skolens ledelse. Resultater fra ulike studier tyder på at lærere opplever rektor sin tilrettelegging for kollektivt samarbeid, samt nødvendig støtte og trening i inkluderingsarbeid, som viktig for deres praksis (MacFarlane & Woolfson, 2013, s. 50). Det kan se ut til at ledelsen på skolen har stor påvirkning på utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap hvor alle skolens medlemmer føler tilhørighet (Molbaek, 2018). Viktigheten av rektors holdning og tilrettelegging for inkluderende utvikling i skolen, støttes

av annen forskning som viser at samarbeid, tillit og støtte blant lærere er sentralt for å utvikle en inkluderende holdning og undervisningspraksis på skolen (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Mortier, 2020; Shevlin, 2013; Wilson et al, 2020). Ledelsens arbeid kan derfor anses som viktig for at de ansatte «drar inkluderingsarbeidet i samme retning» (Mortier, 2020).

2.4.2 Inkluderende undervisningsstrategier

David Mitchell (2018) presenterer, basert på egne studier, seksti inkluderingsstrategier som skoler burde implementere i sin praksis. Ifølge Mitchell (2018, s. 15) vil dette kunne gjøre inkluderingsbegrepet mindre «svevende» og skape en mer inkluderende opplæring som løfter særlig de sårbare elevene og deres læringsmuligheter. Mitchell (2018, s. 35) viser blant annet til en «trylleformel» for å skape en inkluderende opplæring. Dette blir presentert som én av Mitchells seksti strategier for å øke inkluderingen i skolen. Trylleformelen er som følger: $IU = V+P+5a+S+R+L$. Oversatt til ord står det at inkluderende undervisning består av visjon, plassering, tilpasset læreplan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, uttrykt aksept, tilgjengelighet, støtte, ressurser og lederskap (Mitchell, 2018, s. 36). Kort oppsummert handler disse faktorene om å utvikle en felles visjon for inkludering hos alle ansatte i skolesystemet, at skolen tilpasser mål, vurderinger og undervisningsstrategier til elevgruppa, og legger til rette for at alle elever skal kunne ta del i den ordinære opplæringen. Mitchell (2018, s. 36) presiserer at alle enkeltfaktorene i formelen må forstås og utøves likt hos alle skolens medlemmer, for at inkluderingsarbeidet skal fungere optimalt.

Implementering av Universal Design for Learning (UDL), blir presentert som strategi 39 for å skape økt inkludering i opplæringen (Mitchell, 2018, s. 86). Dette er en veiledning for lærere, som kan bidra til å gjøre undervisningspraksisen mer fleksibel og dermed ivareta elevenes ulike behov i større grad. UDL vektlegger at lærere må være åpne for å bruke flere forskjellige måter å presentere ny kunnskap på, samt la elevene arbeide med og legge frem lærestoff på ulike måter (Mitchell, 2018, s. 87). Lærerne må også i større grad bygge på elevenes forkunnskaper, interesser og gjøre undervisningsinnholdet virkelighetsnært (Mitchell, 2018, s. 87). Dette støttes av andre studier som tyder på at stor tilgang på læringmateriale til ulike nivåer, samt variasjon av læringsrom, -aktiviteter og -ressurser, er sentralt for å skape en inkluderende opplæring da det åpner for et mangfold av differensierbare undervisningsmetoder (Johnsen, 2020a, s. 206-209).

Samarbeidslæring ser ut til å være en mye brukt inkluderingsstrategi blant lærere på internasjonalt nivå (Molbaek, 2018). Tilrettelegging for samarbeidslæring blir også fremstilt som strategien «kooperativ gruppeundervisning» hos Mitchell (2018, s. 89). Strategien handler om å la elevene arbeide sammen i grupper for å øke deres faglige og sosiale læring og utvikling (Mitchell, 2018, s. 89). Denne inkluderingsstrategien støttes av både Haug (2014, s. 24) og Ainscow (2003, s. 19), som viser til at samarbeidslæring kan fremme utviklingen av et inkluderende læringsmiljø og øke elevenes læringsutbytte. I kooperativ gruppeundervisning framheves det at ens kunnskaper er sosialt konstruerte av våre omgivelser, som gjør at ulike elever kommer til skolen med ulike forkunnskaper og evner (Mitchell, 2018, s. 90). Dette medfører at alle elever har noe unikt å bidra med i et gruppearbeid. Tilrettelegging for deling av kunnskaper og ferdigheter mellom elevene, er derfor sentralt. Som lærer må man gi elevene en felles referanseramme å ta utgangspunkt i, og planlegge aktivitetene slik at alle kan ta del i og bidra i gruppearbeidet. Ifølge Mitchell vil dette kunne øke elevenes toleranse for mangfold, samt respekt og anerkjennelse mellom elever (Mitchell, 2018, s. 90).

Mitchell (2018, s. 107) presenterer også det å utvikle et positivt og trygt klassemiljø, som en strategi for å øke inkluderingen i skolen. Ifølge Mitchell innebærer et positivt klassemiljø blant annet gode relasjoner og tilrettelegging for personlig utvikling blant elevene. Her må lærere arbeide for å skape et miljø som har høy grad av varme, aksept, fellesskapsfølelse, stabilitet og rettferdighet (Mitchell, 2018, s. 108). Lærere må også vise forståelse for elevenes følelser og opplevelser i undervisningen. Dette er særlig viktig for elever med særskille opplæringsbehov, da de oftere opplever nederlag og avvisning fra sine medelever, som svekker deres tro på egne evner og tillit til andre. Fremming av elevenes personlige utvikling handler om å hjelpe elevene å sette personlige mål, hjelpe dem til å reflektere over egen progresjon, tydeliggjøre undervisningens relevans for elevenes liv, og gi målrettet feedback. Det er også knyttet til å anerkjenne elevenes egen oppfattelse av kompetanse og situasjon, og målene de setter seg (Mitchell, 2018, s. 108).

En annen faktor som kan anses som sentral i en inkluderende opplæring, er å legge til rette for mer bruk av et utvidet læringsrom, aktive læringsaktiviteter og åpne oppgaver (Finn, 2019). Dette vil kunne bidra til at alle elever kan delta og bidra i undervisningen, uavhengig av deres bakgrunn, interesser, evner og erfaringer (Finn, 2019). Et eksempel er å legge opp til tverrfaglige prosjektarbeid, hvor elevene får mulighet til å samarbeide om praktiske oppgaver (Nes et al., 2004b, s. 47-48). Dette vil ikke bare gi elevene økt læringsutbytte, men

øke deres engasjement og styrke deres relasjonelle egenskaper, som samarbeidsevne, hjelpsomhet og respekt (Finn, 2019). Basert på dette, kan økt fokus på deltakelse blant elevene bidra til en mer inkluderende opplæring og utvikling av et inkluderende læringsmiljø.

En annen strategi flere lærere bruker for at flere elever skal føle mestring og få økt læringsutbytte, er løypesystem (Nes et al., 2004b, s. 33). Her får elevene velge mellom tre fargeløyper, som tilsvarer tre ulike vanskelighetsgrader. Dette er en form for differensiert undervisning, hvor elevene i større grad kan få oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger.

2.4.3 utfordringer ved inkludering

Mange lærere opplever det som utfordrende å implementere en inkluderende praksis, i møtet med et stort elevmangfold (Finn, 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013, s. 46; Shevlin et al., 2013; Wilson et al., 2019). En gjenganger i flere studier er at lærere synes det er spesielt vanskelig å inkludere barn med emosjonelle, sosiale og atferdsmessige vanskeligheter (Mortier, 2020; Shevlin et al., 2013; Solheim, 2019, s. 156). Det kan se ut til at mange lærere mener det koster mye i form ressurser, tid og energi, og er bekymret for at noen elever skal ha negativ effekt på resten av klassen (Shevlin, 2013). Strømstad et al. (2004, s. 79) skriver at utfordringer med undervisningen av mangfold ikke nødvendigvis kommer av elevenes ulikheter i seg selv, men av måten undervisningen og læringsaktivitetene er organisert på. Utfordringer med å undervise elevmangfold kan derfor bunne i manglende kunnskap om hvordan undervisningen kan tilrettelegges for å bruke elevenes ulikheter som en ressurs. Dette kan ses i sammenheng med funn i studien til Molbaek (2018), som tyder på at læreres evne til å differensiere aktiviteter etter elevenes behov er avgjørende for at alle elever skal kunne delta i undervisningen.

En annen utfordring lærere kan oppleve i arbeide med inkludering, er spenningen mellom faglig og sosialt fokus (Johnsen, 2020a, s. 213; Molbaek, 2018). Begge disse studiene tydet på at lærere opplevde det som vanskelig å balansere mellom å ha fokus på å fremme elevenes faglige prestasjoner, og på å skape et godt læringsmiljø hvor elevenes trivsel og sosiale liv ble fremmet. Lærere kan også møte dilemmaer knyttet til tilpasning til den enkeltes behov versus utviklingen av et godt læringsfellesskap. Ifølge funn hos Molbaek

(2018) ble inkludering av elever med særskilte behov, parallelt med å fremme utviklingen av gode relasjoner mellom elevene i klassen, opplevd som særlig vanskelig.

2.4.4 Inkluderingsarbeid i en tid med digital hjemmeskole

Det at koronapandemien har hatt stor påvirkning på skolen, er det ingen tvil om. Hvilken effekt det har hatt på lærernes arbeid med å drive en inkluderende opplæring, er derimot et tema det finnes begrenset forskning på. Jeg har valgt å presentere resultatene fra et forskningsprosjekt gjennomført av SINTEF i april 2020 (Fjørtoft, 2020). Prosjektet undersøkte læreres erfaringer med digital hjemmeskole, med fokus på deres undervisningspraksis og opplevelser knyttet til infrastruktur, arbeidsbetingelser, digital kompetanse, læringsmiljø og elevenes læring (Fjørtoft, 2020, s. 7). Studien baserer seg på resultater fra en spørreundersøkelse av 929 lærere, fordelt på barneskole, ungdomsskole, videregående skole og voksenopplæring (Fjørtoft, 2020, s. 18-19).

Funnene tydet på at lærere opplevde både positive og negative sider ved digital hjemmeskole. Flere lærere opplevde begrensinger i forhold til metodefrihet, ikke-verbal kommunikasjon med elever og faglig støtte (Fjørtoft, 2020, s. 7-8). Sosiale faktorer så ut til å være det området som ble opplevd som mest utfordrende, i løpet av tiden med digital hjemmeskole (Fjørtoft, 2020, s. 46). Fysisk avstand til og mellom elever ble fremhevet som en utfordring for opprettholdelsen av et godt læringsmiljø i klassen. Lærerne mente dette kom av begrensede muligheter til uformelle samtaler, relasjonsbygging, samt sosial og faglig støtte (Fjørtoft, 2020, s. 46). En del av lærerne løste deler av denne avstanden gjennom å ha daglig kontakt med elevene, enten over video eller chat. Dette ble fremhevet som viktig for å opprettholde struktur, gode relasjoner og tilhørighetsfølelse til klassen (Fjørtoft, 2020, s. 47). En positiv side ved erfaringen med digital fjernundervisning som ble særlig fremhevet, var at mange utviklet sin digitale kompetanse, og så nye muligheter i digitale ressurser og hjelpemiddel (Fjørtoft, 2020, s. 47).

Undervisningsstrategiene lærerne brukte i størst grad, så ut til å være «live» undervisning, aktiviteter hvor elevene var aktive over video eller chat, og individuelle arbeidsoppgaver (Fjørtoft, 2020, s. 28-30). Bruk av samarbeidsoppgaver så derimot ut til å bli brukt i mindre grad. Kun 8,5 prosent oppga at de ga elevene slike oppgaver daglig, og 33,7 prosent av barneskolelærerne oppga at de ikke ga elevene samarbeidsoppgaver i det hele tatt (Fjørtoft, 2020, s. 30). Flertallet av lærerne i undersøkelsen mente bruk av digitale hjelpemidler i

undervisningen åpnet opp for mer variasjon, og hadde opplevd økt elevdeltakelse (Fjørtoft, 2020, s. 35). Andre oppga at de opplevde begrenset handlingsrom og mer passive elever (Fjørtoft, 2020, s. 35).

3. Metode

Dette kapitlet gjør rede for og begrunner prosjektets metodiske og vitenskapsteoretiske tilnærming. Kapitlet beskriver kvalitativ forskningsmetode, fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsprosjektets forarbeid (utvalg, intervjuguide), gjennomføring og tematiske analyse. Avslutningsvis vil forskningsprosjektets kvalitet og forskningsetiske vurderinger bli diskutert.

3.1 Kvalitativ metode

Innen samfunnsvitenskapelig metode skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitativ forskning har fokus på subjektive meninger eller sosiale prosesser fra et mindre utvalg, fremfor kvantitative målinger (Bryman, 2011, s. 340). Denne studien retter seg mot å få innblikk i læreres personlige forståelser, tanker og opplevelser knyttet til fenomenet inkludering, som gjør det hensiktsmessig å velge kvalitativ metode som forskningsmetodisk tilnærming (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). Innen kvalitativ metode skjer datainnsamling og analyse av data hovedsakelig i form av ord (Johannessen et al., 2016, s. 29). Typiske metoder å samle inn kvalitativ data på er intervju og/eller observasjon hvor forskeren er i tett samhandling med undersøkelsespersonene (Bryman, 2001, s. 362; Johannessen et al., 2016, s. 29). Bruk av kvalitativ forskningsmetode kan dermed gi mer kunnskap om et bestemt sosialt fenomen, eller dypere forståelse for undersøkelsespersonene sin virkelighetsoppfatning og erfaring (Bryman, 2001, s. 362).

3.1.1 Intervju

Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 19) skriver at er det hensiktsmessig å benytte kvalitative intervju som metode dersom man ønsker innblikk i menneskers meninger om og opplevelser av et fenomen. Johannessen et al. (2016, s. 145) beskriver videre kvalitative intervju som en fleksibel datainnsamlingsmetode som kan gi utfyllende og detaljerte beskrivelser av det forskeren ønsker å undersøke. Valget av datainnsamlingsmetode falt derfor på kvalitativt intervju. Ved bruk av kvalitativt intervju vil deltakerne også få større rom til å uttrykke seg, enn ved bruk av eksempelvis kvalitativ spørreundersøkelse (Tjora, 2017, s. 30). Kvalitative intervju er kjennetegnet som en dialog mellom intervjuer og informant, og kan gjennomføres ved direkte møte, over e-post, telefon eller internett (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18).

Slike undersøkelser gir store mengder datamateriale i form av tekst fra notater eller transkribering av lydopptak, som gjør at kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode egner seg derfor best ved få undersøkelsesenheter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21).

For å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål, systematisere og eventuelt sammenligne informantenes svar, er det valgt å benytte semistrukturert intervju som studiens datainnsamlingsmetode. Semistrukturerte intervju er mer strukturert enn en åpen samtale, men mer åpen enn en spørreskjemasamtale (Johannessen et al., 2016, s. 148). Denne formen for intervju er hensiktsmessig dersom man ønsker å få tak i beskrivelser fra intervjupersonenes fortolkninger av meningen eller erfaringer med bestemte fenomener i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Gjennom å ta utgangspunkt i en intervjuguide med forslag til åpne spørsmål, vil intervjuet få en klarere plan, samtidig som metoden er fleksibel og informantene får frihet til å gi utfyllende svar (Bryman, 2011, s. 415). Som intervjuer vil jeg kunne tilpasse rekkefølgen og utformingen på spørsmålene etter informantenes svar. Semistrukturerte intervju åpner også muligheten for å stille individuelle oppfølgings- eller tilleggs spørsmål dersom jeg ønsker å høre mer om noe bestemt ved informantenes svar, som kan være med på å besvare problemstillingen (Bryman, 2011, s. 415-416).

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

På grunn av at studiens problemstilling og forskningsspørsmål retter seg mot læreres forståelse av og erfaringer med fenomenene «inkludering» og «anerkjennelse», bygger prosjektet på en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Studien har også en hermeneutisk tilnærming, da analyseprosessen sikter mot å gi en dypere forståelse for meningen i studiens datamateriale.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», og er både en filosofi og en kvalitativ forskningsdesign (Johannessen et al., 2016, s. 78). Innen fenomenologisk tilnærming som kvalitativ design, ønsker man å undersøke og beskrive menneskers erfaringer med og subjektive forståelse av et fenomen. Her søker forskeren etter å utvikle en forståelse for meningen med et fenomen, sett ut ifra øynene til en gruppe mennesker. Fenomenologisk tilnærming vektlegger at mennesker konstruerer virkeligheten, som innebærer at man som

forsker må være bevisst på at forskningspersonene har subjektive virkelighetsoppfatninger de forstår verden og fenomenet ut ifra. Handlinger og ytringer må ses i lys av konteksten de forekommer i, da betydningen av begreper kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger (Johannessen et al., 2016, s. 78). I denne studien vil fokuset være rettet mot å få beskrivelser av et utvalg lærere sine tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til inkluderingsarbeid i skolen. Min hovedoppgave som forsker vil være å forstå meningen i lærernes beskrivelser av deres arbeid med å skape en inkluderende opplæring. Siden alle forstår verden ut ifra sin forforståelse, er jeg opptatt av å være bevisst min egen forforståelse, noe jeg vil utdype i neste delkapittel som omhandler hermeneutikk. Dette vil kunne gjøre at jeg i større grad møter informantenes perspektiver på en så åpen måte som mulig, slik at funnene samstemmer med informantenes forståelse og erfaringer.

Innen fenomenologisk tilnærming ønsker man å samle inn data fra mennesker som har erfaring med fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 172). Utvalget i denne studien består derfor av utvalgte lærere som daglig arbeider med inkludering i skolen, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 3.3.1. Datamaterialet blir som oftest samlet inn ved bruk av kvalitative intervju, da dette kan gi nøyaktige beskrivelser av hvordan individer forstår og opplever ulike fenomener fra et førstepersonsperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Dette er enda en grunn for at jeg valgte å benytte intervju som datainnsamlingsmetode for denne studien.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr å forstå, fortolke eller tyde (Kvarv, 2014, s. 72). Dette gjenspeiler selve målet i hermeneutikken; å få forståelse gjennom fortolkning. Hermeneutikk er en fortolkningslære, som hovedsakelig er knyttet til tekstlig fortolkning (Kvarv, 2014, s. 72). I fortolkningsprosessen står søking etter å få en dypere forståelse for mening, i fokus (Kvarv, 2014, s. 71). Meningen i ulike fenomener kan kun forstås med utgangspunkt i sammenhengen eller konteksten de er en del av (Gilje & Grimen, 1995, s. 152). Som forsker må man derfor forstå utsagn, handlinger eller tekster ut ifra sammenhengen de forekommer i. For denne studien innebærer dette at tolkningen av det lærerne sier ses i lys av konteksten, for eksempel knyttet til intervjuets tidspunkt, skolens inkluderingsfokus og organisering.

I denne studien vil hermeneutikken være knyttet til min tolkning av det jeg får høre under intervjuene, tolkning i transkriberingen fra talen i lydfil til tekst, hvilken mening jeg får ut av

de transkripsjonene intervjuene, og tolkningen av undersøkelsens funn opp imot teori. Innen hermeneutisk tilnærming blir det lagt vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter, da alle har en egen forståelseshorisont som preger hvordan vi tolker fenomener (Kvarv, 2014, s. 71). Det er derfor viktig at man som forsker er bevisst og åpen om egen erfaringsbakgrunn og holdning. I min studie innebærer dette at min forforståelse vil prege min tolkning av intervjuene, påvirke resultatene jeg får og hvilken mening resultatene blir tillagt. Min personlige forståelse i møtet med begrepene og fenomenene «inkludering» og «anerkjennelse» baserer seg hovedsakelig på min lærerutdannelse, samt teorien og forskningen jeg har lest i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Forforståelsen er også preget av mine personlige erfaringer som lærer, selv om jeg er fersk i yrket. Det at jeg og informantene har noe av den samme bakgrunnen, vil kunne være et godt grunnlag for felles språk, god dialog og samsvarende forståelse. På den andre siden vil kunnskapen jeg har tilegnet meg om inkludering kunne gjøre at jeg mister interessant informasjon, fordi jeg selv anser det som irrelevant ut ifra min forforståelse av fenomenet. For å kunne møte datamaterialet på en så åpen og nøytral måte, er det essensielt at jeg er reflektert over og bevisst egne tolkningsmønstre. Jeg vil også analysere alt datamateriale på en systematisk måte, for å kunne belyse informantenes svar på en så autentisk måte som mulig. En hermeneutisk tilnærming har dermed preget prosjektet blant annet i form av økt bevissthet rundt betydningen av egen forforståelse og tolkningsmønstre, i møte med ny informasjon.

Ved hermeneutisk tilnærming blir helhet og deler forstått med utgangspunkt i hverandre (Kvarv, 2014, s. 74). Gilje og Grimen (1995, s. 155) skriver at man må veksle konstant «mellom det å forsøke å forstå enkeltformuleringer og det å forsøke å fortolke hele verket.». Den kontinuerlige vekslingen mellom helheten og delene kalles for den hermeneutiske sirkel. Her blir de ulike delene tolket med utgangspunkt i tekstens helhet. Fortolkningene av de ulike delene belyser helheten på en ny måte, og delene blir deretter studert på nytt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den hermeneutiske sirkel kan dermed betraktes som en spiral hvor tolkeren får en stadig dypere forståelse av meningen både delene og helheten i teksten. I praksis innebærer dette at de ulike svarene i intervjuene vil skape min helhetsforståelse for lærernes oppfattelse og erfaringer, samtidig som helhetsinntrykket fra de ulike intervjuene vil prege meningen jeg får ut av de enkelte svarene. Jeg vil derfor etterstrebe å se delene og helheten både adskilt og i sammenheng. Den hermeneutiske sirkel kan også benyttes som en forståelsesramme for sammenhengen mellom datamateriale og teori. I løpet av forskningsprosessen måtte jeg stadig lese ny teori, vurdere data opp imot teori og teorien opp

imot dataene. Dette gjorde jeg for å finne fram til mest mulig relevant teori, sett i forhold til datamaterialet og resultatene jeg fikk.

3.3 Forarbeid

I kvalitative forskningsintervju blir kunnskap produsert sosialt, i interaksjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Kvaliteten på dataene som produseres er derfor avhengig av intervjuerens kunnskap om intervjutemaet og ferdigheter som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). For at kvaliteten på dataen fra mine intervju skulle bli best mulig, brukte jeg mye forberedelsestid til å lese meg opp på temaet inkludering knyttet til ulike forståelser, styringsdokumenter og inkluderingsstrategier. Jeg gjennomførte også et testintervju for å øve på rollen som intervjuer, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 3.3.2. For å kunne besvare problemstillingen, var jeg også bevisst hvilket utvalg jeg ville ha, noe jeg utdyper i delkapittelet under.

3.3.1 Utvalg

I kvalitative undersøkelser er utvalget som regel målstyrt eller strategisk, da intervjupersoner og eventuelle dokumenter velges ut ifra forskningsprosjektets problemstilling (Dalland, 2012, s. 163). Det innebærer at deltakerne velges basert på at de har bestemte erfaringer eller kunnskaper. I denne undersøkelsen ønsker jeg å få innblikk i lærere sin forståelse for begrepet inkludering, og deres meninger om hvordan de kan skape en inkluderende opplæring. Jeg er derfor interessert i å undersøke et mindre utvalg lærere som daglig arbeider med inkludering i skolen. For å ha nok ressurser til å undersøke enhetene i dybden, har jeg valgt fire deltakere. Utvalget består av to faglærere som underviser på ungdomstrinnet og to kontaktlærere som har god erfaring med arbeidet på mellomtrinnet. Begge kjønn er representert i utvalget. Alle deltakerne jobber på ulike skoler i samme fylkeskommune. Grunnen for at jeg ønsket å ha dette utvalget, var for å få innblikk i læreres inkluderingsarbeid på både mellomtrinnet og ungdomsskolen. Jeg ønsket videre å ha både faglærere og kontaktlærere i utvalget, for at ulike stillingstyper skal bli representert.

En svakhet ved å ha et lite utvalg informanter, er at utvalget kun avspeiler en liten variasjon av populasjonen lærere på 5.-10. trinn. Funnene i denne undersøkelsen kan dermed ikke generaliseres. Styrken ved kvalitativ forskning på et mindre utvalg er derimot at jeg som forsker har mer tid til den enkelte informant, og kan få dypere innsikt i deres subjektive

forståelse, meninger og erfaringer med arbeidet med inkluderende opplæring i praksis. Ideelt sett burde utvalget til denne undersøkelsen være langt større, for å få fram et bredere spekter av forståelser og erfaringer blant lærere på flere trinn og skoler. På grunn av forskningsprosjektets begrensede tid- og ressursbruk var ikke dette gjennomførbart. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) vektlegger at det er bedre med et lite utvalg informanter og heller anvende god tid til forberedelse og analyse av intervjuene, enn å ha et større antall intervjupersoner. Avgjørelsen med å begrense utvalget til fire informanter ble i stor grad valgt basert på forskningsprosjektets tidsperspektiv, da jeg ønsket å få nok tid til å gjøre etterarbeidet på en grundig måte.

Metode for utvelgelse

For å få tak i informanter, tok jeg kontakt rektorer eller skoleledere ved ulike offentlige barne- og ungdomsskoler via e-post. Siden inkludering er et overordnet prinsipp i skolen, kunne alle fag- eller kontaktlærere som jobber på 5.-10. trinn passe i utvalget. Jeg ønsket et utvalg som arbeidet på ulike skoler, men innen samme geografiske område. Skolene jeg valgte å sende invitasjon om deltakelse til, ble dermed valgt kun med hensyn til geografisk beliggenhet. Jeg fikk svar fra flere skoler at de ikke var interessert i at lærerne skulle få mer å gjøre, på grunn av den krevende koronasituasjonen. Andre rektorer videresendte min invitasjon om deltakelse til lærerne på sin skole, slik at lærerne selv kunne ta kontakt dersom de var interesserte. Bruk av denne metoden ga meg ingen deltakere. På grunn av begrenset tid, måtte jeg derfor ty til en annen måte å få tak i informanter. Utvalget informanter ble rekruttert gjennom at jeg enten ble kontaktet av en lærer jeg kjenner til som visste om prosjektet, eller gjennom tips fra bekjente om lærere som kunne være aktuelle. Utvalget jeg endte opp med kom dermed fra et annet geografisk område, og hadde en mindre tilfeldig og fremmed tilknytning til meg som forsker, enn jeg hadde planlagt.

Denne utvelgelsesmetoden har sine styrker og svakheter. Dalland (2012, s. 163) skriver at det ikke er noe i veien for selv å oppsøke mulige informanter, eller finne dem gjennom bekjentskap. Jeg ønsket i utgangspunktet likevel å unngå dette, for at det skulle være minst mulig personlig tilknytning mellom meg som forsker og informantene. I tilfellene hvor jeg ble tipset av bekjente, ønsket jeg at de bekjente skulle spørre de ulike aktuelle personene om de var interesserte i å stille som informanter, fremfor å ta direkte kontakt selv. Dette beskriver Dalland (2012, s. 163) som hensiktsmessig for å gi de mulige informantene tid til å vurdere invitasjonen og føle mer frihet til å si nei. To av deltakerne ble spurt av og sa seg

interesserte i å stille som informant til mine bekjente, men jeg måtte selv sende forespørsel til en deltaker direkte. Den siste deltakeren visste om mitt prosjekt og tok selv kontakt med meg for å tilby seg å stille som informant. Deltakerne i dette utvalget representerer ikke nødvendigvis «normalen» blant populasjonen lærere, da de enten ble tipset til meg av en grunn eller tok kontakt på eget initiativ. Disse lærerne er derfor muligens over gjennomsnittet engasjert i temaet. Samtidig er målet for denne studien blant annet å få innspill og økt kunnskap om hvordan man som lærer kan tilrettelegge for en inkluderende opplæring i praksis. Særlig informanten som tok kontakt på eget initiativ kan muligens sitte på mer selvreflektert kunnskap enn andre lærere, og bidra med mye nyttig informasjon på grunn av sitt personlige engasjement.

3.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide inneholder ofte en liste med temaer man ønsker å snakke om, og kan ha ferdig utformede spørsmål til de forskjellige temaene (Dalland, 2012, s. 167). På denne måten skal intervjuguiden lede en gjennom intervjuet. Utarbeiding av en intervjuguide vil også gjøre en mer faglig og mentalt forberedt på intervjuene. Ifølge Dalland (2012, s. 167) burde nybegynnere utforme spørsmål på forhånd og sikte mot et nokså strukturert intervju, for lettere å kunne bearbeide og analysere intervjuene. På grunn av at jeg har lite tidligere erfaring med intervju, valgte jeg å dele inn intervjuguiden i fem temaer, hvor hvert tema hadde ferdig utformede spørsmål (vedlegg 1). Jeg laget en nokså strukturert intervjuguide for å ha noe å støtte meg til i løpet av intervjuene, i tillegg til at analyseprosessen av datamaterialet ville bli mer overkommelig. De fem hovedtemaene var bakgrunnsinformasjon, inkluderende skole, planlegging av undervisning, inkludering i praksis og inkluderingsarbeid under koronapandemien. Under temaet «inkludering i praksis» tok jeg utgangspunkt i Haug (2003, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89) sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet; fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Jeg valgte å rette spørsmålene om demokratisering til elevmedvirkning, da begge disse begrepene er knyttet til at elevene skal ha mulighet til å bli hørt og påvirke deres opplæring. Spørsmålene ble derfor rettet mot hvordan lærerne legger til rette for at elevene kan påvirke sin skolehverdag, fremfor å spørre om hvordan lærerne arbeider med demokratisering, da dette er et svært vidt begrep.

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju med en lærer som oppfylte kriteriene til mitt utvalg. Pilotintervjuet hadde to hensikter; på ene siden å teste hvordan

rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene fungerte, og på andre siden å få mer erfaring med intervjuerrollen. Gjennomføring av testintervjuet ga meg nyttig erfaring med å lede et intervju, da dette er noe jeg ikke har gjort før. Det gjorde meg bevisst på at jeg til tiden stilte utydelige spørsmål, samt at jeg stilte lite oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonen svarte. Testintervjuet viste videre hvilke spørsmål som burde omformuleres, for at lærernes forståelse, refleksjon og erfaringer skulle komme tydeligere fram.

3.4 Gjennomføring av intervju

Da intervjuene skulle gjennomføres, lot jeg deltakerne bestemme tid og sted, samtidig som jeg ga uttrykk for at jeg gjerne møtte dem på skolen de jobber på. Alle intervju ble gjennomført på deltakernes arbeidsplasser. En fordel med dette er at lærerne var i sin naturlige kontekst, noe Tjora (2017, s. 121) anbefaler for undersøkelser som er knyttet til intervjupersonens arbeid. Jeg ville også ha oversikt over mulige forstyrrelser i omgivelsene. Før intervjuene ble gjennomført, ble deltakerne igjen presentert for informasjonsskrivet og signerte samtykkeerklæring om deltakelse (vedlegg 2). Deltakerne fikk så høre studiens problemstilling og hvilke hovedområder jeg ønsket å snakke om under samtalen. Jeg presiserte videre at de når som helst kunne trekke seg som deltaker, og ga mulighet til å stille spørsmål om prosjektet eller informasjonsskrivet.

Intervjuene var strukturert i form av tre faser; oppvarming, refleksjon og avslutning. Oppvarmingsspørsmålene var enkle og konkrete spørsmål rettet mot bakgrunnsvariabler hos informanten, eksempelvis om hvilket trinn informanten underviser på. Refleksjonsspørsmålene, som Tjora (2017, s. 146) betegner som kjernen i intervjuet, bestod av spørsmål om ulike sider ved temaet inkludering. Under intervjuene var jeg bevisst på å lytte aktivt til informantene. Jeg prøvde å ha en undrende innstilling til det som ble fortalt, samtidig som jeg til tider nikket og sa «ja» eller «mhm» for å bekrefte at jeg forstod det de sa. Etter at informantene hadde svart på et spørsmål lot jeg det være noe stillhet, i tilfelle det var noe mer de ønsket å legge til eller reflektere over. Hovedsakelig fulgte jeg intervjuguidens struktur, men tilpasset rekkefølgen og til dels utformingen på spørsmålene etter informantens svar. Jeg stilte også spontane oppfølgingsspørsmål dersom det var noe som jeg oppfattet som uklart, eller det ble nevnt noe jeg ønsket å få dypere innblikk i. Jeg oppfattet alle informantene som avslappede og fokuserte under hele intervjuet. Intervjuene

ble avsluttet med et åpent spørsmål om det var noe mer rundt temaet informanten ønsket å snakke om. Alle fikk tilbud om å få lese intervjuet etter at det var transkribert.

Samtalene ble spilt inn ved bruk av en lydopptaker. Deltakerne hadde på forhånd gitt samtykke til at jeg kunne bruke lydopptaker under intervjuene, og fått informasjon om hvordan lydfilene skulle brukes. Gjennom å spille inn intervjuene kunne jeg fokusere på å lytte til informantene, fremfor å bruke energi på å skrive ned samtalen. I tillegg ville bruk av lydopptaker redusere sjansen for å gå glipp av viktige detaljer i informantene svar. Lydopptakeren er også hensiktsmessig gjennom at den fanger opp tonefall og pauser, og gir muligheten til å spole tilbake og lytte flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg valgte også å ta egne notater under intervjuet i form av stikkord om hva informantene fortalte, for lettere å kunne stille oppfølgingsspørsmål. I kortest mulig tid etter at hvert intervju var avsluttet, noterte jeg ned ting jeg hadde lagt spesielt merke til under intervjuet.

3.5 Analyse

I dette forskningsprosjektet blir datamaterialet fra de transkriberte intervjuene brukt som utgangspunkt for analysen. Å analysere betyr å dele opp noe i mindre deler, men innebærer i praksis å svinge mellom å bryte ned og sette sammen deler i datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Dette gjøres for å organisere og strukturere datamaterialet, samt å få overblikk over sammenhenger og motsetninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Som forsker kan man ta utgangspunkt i ulike analysemetoder. Ved induktiv metode ønsker forskeren å utvikle teorier ut ifra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Deduktiv tilnærming vil si at forskeren tar utgangspunkt i eksisterende teori eller en hypotese, og tester hvorvidt den innsamlede empirien stemmer med teorien. Kvalitativ forskning er ofte kjennetegnet ved bruk av induktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Samtidig vil man som forsker aldri kunne møte et datamateriale helt teorifri, da ens forforståelse alltid vil prege valgene man tar i noen grad. I kvalitativ forskning vil derfor analyseprosessen i praksis ofte bestå av en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Ved abduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i empirien, men bruker eksisterende teori før og under analysearbeidet (Tjora, 2017, s. 33). Dette innebærer at man kan utvikle egne teorier gjennom å arbeide induktivt, samtidig som man kan se egne resultater i forhold til annen forskning og teori. I denne studien tas det utgangspunkt i abduktiv tilnærming.

3.5.1 Transkribering

Transkribering er et sentralt verktøy for analysen av kvalitative intervju, og kan anses som starten på analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkribering vil si å omgjøre lydfilen på lydopptakeren til skriftlig form. Dette gjør datamaterialet mer strukturert, mer egnet for analyse og lettere å få oversikt over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Arbeidet med transkriberingen kan gi forskeren innblikk i og kjennskap til eget datamateriale gjennom transkribering (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34), og jeg merket at jeg fikk en idé om lærernes forståelse av begrepet og erfaringer med inkluderingsarbeid i praksis under transkripsjonsarbeidet. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) skriver at intervjuer burde transkribes kort tid etter at de har blitt gjennomført, for lettere å huske uttalelser, kroppsspråk og stemming. Intervjuene ble derfor transkribert samme dag som de ble gjennomført.

Transkribering av tale fra lydopptaker til tekst medfører ulike problemstillinger knyttet til hva som er korrekt transkripsjonsmetode. utfordringene kan være i form av hvor talespråklig eller skriftspråklig stil transkripsjonene skal ha, når man setter komma eller punktum, hvor lang stillhet det skal være før det skrives som en pause, og hvorvidt emosjonelle aspekter som sukk og latter blir skrevet ned (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-211). I transkriberingen av intervjuene skrev jeg ned informantenes svar så ordrett som mulig, noterte emosjonelle uttrykk og var bevisst på å bruke samme «kriterier» på hva jeg oppfattet som pause. Dette ble gjort for at transkripsjonene skulle være en så nøyaktig gjengivelse av det som ble fortalt under intervjuene som mulig. Samtidig valgte jeg å transkribere informantenes svar til bokmål skriftform, da jeg skal gjennomføre meningsanalyse og ikke en konversasjons- eller språkanalyse. Lydkvaliteten på opptakene var veldig gode, slik at jeg alltid tydelig kunne høre hva intervjupersonene sa, som styrker transkripsjonenes reliabilitet ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 211).

3.5.2 Analyseprosessen

I meningsanalysen av en undersøkelse med fenomenologisk tilnærming, er fokuset rettet mot å få tak i meningen i svarene til informantene. I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin stegvise modell for temaanalyse. Temaanalyse tilhører fenomenologisk tilnærming, og innebærer teoretisk frihet og subjektiv fortolkning av data. Den tematiske analysemodellen består av seks steg; bli kjent med datamaterialet, koding,

temaer, gjennomgang av temaer, definering og navngivning av temaer og rapport (Braun & Clarke, 2006). Som uerfaren forsker følte det godt å ha en stegvis modell å støtte analysearbeidet på, som muligens både gjør analysearbeidet mer strukturert og resultatene mer autentiske i forhold til datamaterialet.

Steg 1, «bli kjent med datamaterialet», handler om å få innblikk i helheten, og søke etter mønster og mening (Braun & Clarke, 2006). Etter at alle intervjuer var transkribert, leste jeg gjennom alle intervjuene for å få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Videre leste jeg nøye gjennom materialet fra ett og ett intervju, for å få et bedre bilde av hver enkelt informant sine svar. Deretter laget jeg en tabell (tabell 1) som jeg delte inn i kolonnene «spørsmål», «svar», «meningsfortetting», «koder» og «egne tanker». Dette gjorde jeg for å få en strukturert oversikt over hva hver enkelt informant svarte på de ulike spørsmålene, og over hvilke deler av svarene som var meningsfortettet og kodet til hva. Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) anbefaler å gjøre en meningsfortetting, det vil si en komprimering av intervjupersonene sine uttalelser til kortere formuleringer. Målet er å sammenfatte informantenes svar slik at meningen blir gjengitt med få ord. På denne måten fikk jeg framhevet og komprimert utsagn jeg anså som meningsbærende, og sortert bort irrelevant informasjon. Dalland (2012, s. 180) skriver at det kan være hensiktsmessig å merke seg både temaer som blir tatt opp og temaer som ikke intervjupersonene sier noe om. Jeg hadde derfor kolonnen «egne tanker» helt til høyre i tabellen, for å kunne notere hovedinntrykk og saker jeg la spesielt merke til ved informantenes svar. Samtidig var jeg bevisst på at egne refleksjoner ikke skulle styre den videre analysen av svarene, da man som forsker skal møte materialet på en så åpen måte som mulig.

Etter å ha fått et helhetsinntrykk og meningsfortettet et intervju, startet jeg med kodingsarbeidet, som er andre steg i analysemodellen (Braun & Clarke, 2006). Koding vil si at man knytter et eller flere nøkkelord til et bestemt tekstsegment, slik at man lettere kan identifisere og gruppere kjerneinnholdet i informanters utsagn i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Dette bidrar til å skape mer overblikk over forskjeller, likheter og hva som er framtrædende eller meningsbærende i datamaterialet. Koding er svært sentralt innen fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger, da det er fokus på å beskrive og fortolke meningsinnhold (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Jeg brukte både datadrevne og begrepsdrevne koder. Det vil si at noen koder ble laget ut ifra materialet, mens andre var bestemt på forhånd basert på intervjuguiden og studiens teoretiske perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Eksempler på datadrevne koder er *dialog (elev)*, *trygghet* og

mestringsorientering, mens eksempler begrepsdrevne koder er *anerkjennelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Jeg tok for meg ett og ett transkribert intervju, meningsfortettet de ulike momentene i svarene til intervjupersonene, og brukte meningsfortettingene som utgangspunkt for kodingen. Kodene fra ett intervju ble tatt med videre til neste intervju, i tillegg til at jeg la til flere koder dersom det var nødvendig.

Tabell 1: Eksempel på arbeid med meningsfortetting og koding

Spørsmål	Svar	Meningsfortetting	Kode	Egne tanker
Hva legger du vekt på når du planlegger undervisning?	Det er jo i utgangspunktet de måla da, men så er det jo også det med... ja... at elevene skal oppleve mestring, at det på en måte må jo tilpasse det til elevgruppa mi. Også er det jo elever som trenger større tilpasninger enn andre, men det er jo kan du et mål at alle skal kunne delta da, i den samme økta nærmest, og ha et utbytte.	Fokus på mål, tilpasse til elevgruppa slik at alle kan oppleve mestring, deltakelse og utbytte i samme økt	Mål TPO - Mestring - Deltakelse - Utbytte	Nevner deltakelse, mestring og utbytte fremfor prestasjoner.

Deretter starter arbeidet med steg tre, som handler om å systematisere kodene i temaer eller kategorier (Braun & Clarke, 2006). For å gjøre dette, prøvde jeg først å få oversikt over hva de ulike informantene hadde svart på de ulike spørsmålene. Jeg laget en tabell med fem kolonner; lengst til venstre står temaet til spørsmålene i intervjuguiden, i rekkefølgen de ble stilt, og de fire kolonnene til høyre viser svarene til hver av informantene (tabell 2). Informantenes svar ble presentert i kodet form. På denne måten fikk jeg et helhetsbilde av hva informantene vektla ved de ulike temaene fra spørsmålene, og dermed hvilke koder som var like og ulike hos de ulike informantene.

Tabell 2: Eksempel på informantenes svar til et tema

Informant Tema	A	B	C	D
Tilrettelegging for deltakelse	Variasjon Åpne oppgaver Samarbeidsoppgaver - Trygghet - Ansvar - Elevbidrag	Åpne oppgaver Elevenes styrker Læringspartner	TPO Mestring Samarbeidsoppgaver - Trygghet - Diskusjoner - Utbytte	TPO Lite tavle- undervisning Forberedelses- muligheter - Trygghet

Braun og Clarke (2006) foreslår å bruke visuelle fremstillinger for å systematisere kodene i temaer, for eksempel gjennom å organisere kodene i temabunker. Jeg lagde derfor en tabell hvor jeg tok for meg en kode i kolonnen lengst til venstre, en kolonne i midten som viser hvilke temaer koden forekom i, og en kolonne lengst til høyre som viser hvilke(n) informanter som koden er hentet fra (tabell 3). For å lage denne tabellen, ble det tatt utgangspunkt i tabell 2. På denne måten fikk jeg overblikk over hvilke koder som forekom flest ganger, og i hvilke sammenhenger eller temaer de ble nevnt.

Tabell 3: Eksempel på systematisering av koder

Kode	Tema	Informant
Samarbeidsoppgaver	Elevmangfold som ressurs	D
	Sosial verdsetting	C, D
	Deltakelse	A, B, C

Steg fire, «gjennomgang av temaer», innebærer å forbedre «kandidattemaene» man har laget gjennom for eksempel å slå sammen flere temaer, eller lage hovedtemaer med undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Dette gjøres for å strukturere meningsinnholdet i dataene bedre, og skal bidra til å skape meningsfulle sammenhenger mellom dataen innad i temaene og skille mellom ulike temaer. Jeg brukte inndelingen i intervjuguiden som utgangspunkt for å lage hovedtemaer, og lagde undertemaer basert på spørsmålene til hovedtemaene (tabell 4). Spørsmål som rettet seg mot det samme, ble slått sammen til ett undertema. Dette var noe utfordrende, da flere av temaene henger tett sammen og fort kan overlape hverandre.

Tabell 4: Hovedtemaer og undertemaer

Tema	Overskrift på delkapittel i resultatkapittelet	Presentasjon (kap)	Forsknings-spørsmål
Begrepet «inkludering»	Inkludering som begrep	4.1	1
Begrepsforståelse	«Når du er inkludert så er du en del av fellesskapet»	4.1.1	
Inkluderende skole	Hva en inkluderende skole innebærer	4.1.2	
Planlegging av undervisning	Grunnlaget for lærernes undervisning	4.2	2
Relasjoner og personlig kjennskap til elever	«Kjempeviktig å skape en god relasjon til alle elever og bli ordentlig kjent med dem»	4.2.1	
Elevmangfold som ressurs	«Jeg synes det er helt suverent jeg, at vi har så mange forskjellige typer elever»	4.2.2	
Inkludering i praksis	Lærernes arbeid med inkludering i praksis	4.3	2
Anerkjennelse	«...Så må du anerkjenne hver enkelt»	4.3.1	
Fellesskap	«Det er ett fellesskap»	4.3.2	
Deltakelse	Deltakelse gjennom tilpasning av undervisning, elevsamarbeid og dialog	4.3.3	
Medvirkning	«...At de føler at de også er med og bestemmer. Det er motiverende»	4.3.4	
Faglig og sosialt utbytte	Utbytte gjennom godt læringsmiljø, mål og egenvaluering	4.3.5	
Inkludering under koronapandemien	Inkludering under koronapandemien	4.4	3
Koronapandemiens påvirkning på inkluderingsarbeidet	«Nei, det har vært vanskelig rett og slett, den inkluderingsbiten»	4.4.1	
Positive sider ved fjernundervisning	Ikke bare negativt med fjernundervisning	4.4.2	
Inkludering i praksis under tiden med fjernundervisning	«Felles morgenmøte», «daglig samtale» og «jækla lite undervisning»	4.4.3	

«Definering og navngivning av temaer» er det femte steget i modellen, og handler om å identifisere essensen i hvert av temaene. Braun og Clarke (20086) skriver at forskeren må gjennomføre og skrive en detaljert analyse av hvert enkelt tema, og vurdere temaenes innhold og mening i forhold til hverandre, helheten til datamaterialet og forskningsspørsmålene. Steg seks handler om rapportering av dataen, som vil bli presentert i kapittel 4.

3.6 Forskningskvalitet

For å sikre og vurdere kvalitet på forskning, kan det benyttes ulike begreper, metoder og metoder. Reliabilitet og validitet blir ofte brukt som kriterier for forskningskvalitet (Johannessen et al., 2016, s. 231). På grunn av at kvalitative undersøkelser behandler ord fremfor tall, er det delte meninger rundt hvorvidt kvalitativ forskning burde bedømmes etter andre begreper og kriterier enn kvantitativ forskning (Bryman, 2011, s. 352). Det har blitt fremmet forslag om å bruke begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet fremfor reliabilitet og validitet (Bryman, 2011, s. 352). Disse begrepene kan være mer hensiktsmessige for vurderingen av kvalitativ forskning, da de i større grad er tilpasset hva man kan måle ved bruk av kvalitativ metode, sett i forhold til kvantitative metoder. I tillegg er begrepene mer hverdagslige enn begrepene reliabilitet og validitet, og kan dermed være mer forståelige.

I denne studien er det valgt å anvende begrepene *pålitelighet* for reliabilitet, *troverdighet* for intern validitet og *overførbarhet* for ekstern validitet. For å øke leservennligheten, har jeg valgt å skrive begrepene reliabilitet, intern validitet og ytre validitet i parentes i overskriftene til de ulike delkapitlene. I vurderingen av forskningskvaliteten ved denne undersøkelsen, vil jeg starte med å gjøre rede for hva begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet innebærer, og forklare hvordan disse har blitt behandlet i forskningsprosjektet. Deretter rettes fokuset mot forskeren som subjekt og hvorvidt forskningsetiske retningslinjer er ivaretatt.

3.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Undersøkelsens pålitelighet er knyttet til hvorvidt andre forskere kan gjennomføre undersøkelsen og få samme resultater i ettertid (Bryman, 2011, s. 352). Innen kvalitativ forskning er dette en utfordring, da deltakere blir anonymisert ved publisering og det ikke er mulig å «fryse» sosiale miljøer. Kunnskapen fra kvalitative intervjuer er også kontekstavhengig, i form av at den har blitt konstruert i det sosiale samspillet mellom meg som intervjuer og hver enkelt lærer som intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Basert på dette, er det svært lite sannsynlig at andre forskere kan reprodusere denne undersøkelsen og få samme resultat, selv om jeg er helt åpen om hvordan alle deler av forskningsprosessen har blitt gjort. Forskningens pålitelighet kan derfor ses i sammenheng med transparens, som rettes mot forskerens tydelige redegjørelse for alle fasene i forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 248). På denne måten kan andre forskere få innblikk i valgene som er tatt, slik at de selv kan ta stilling til forskningens kvalitet. Det er særlig sentralt at forskeren er åpen om hvordan datainnsamling og analyseprosessen har blitt gjennomført, da dette kan legge føringer for undersøkelsens resultater (Tjora, 2017, s. 248).

Hovedspørsmålet om påliteligheten til dette prosjektet, er i hvilken grad jeg som forsker har klart å gjenfortelle alle deler av forskningsprosessen på en autentisk og presis måte. I denne studien har jeg gjort rede for hvorfor jeg har valgt inkludering og anerkjennelse av mangfold som fokusområde, hvilket teoretisk grunnlag min forståelse av begrepet inkludering er basert på, og hvordan anerkjennelse og inkludering blir sett i sammenheng. Jeg har også begrunnet valg av metode, beskrevet utvalget og hvordan utvalget informanter ble valgt, samt hvordan intervjuene har blitt gjennomført og analysert.

Som forsker må man «kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at disse resultatene framkom *fordi* det var *denne* forskeren og *disse* informantene som var involvert.», skriver Tjora (2017, s. 237). En faktor jeg vil trekke fram som har påvirket forskningen, er i hvilken grad spørsmålene jeg stilte i intervjuene kunne vært stilt annerledes. Som nevnt gir bruk av semistrukturert intervju meg som forsker mulighet til å omformulere spørsmål i intervjuguiden og stille individuelle oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene ble tilpasset de ulike intervjusituasjonene, og oppfølgingsspørsmålene ble stilt for å sikre meg nyttig informasjon. Samtidig er det ingen garanti for at spørsmålene jeg stilte ble utformet på best mulig måte, sett i forhold til det jeg ønsker å få svar på. Min måte å stille spørsmål på kan ha påvirket informantenes svar, som gjør at en annen intervjuer kan ha fått andre svar.

3.6.2 Troverdighet (intern validitet)

Vurderingen av forskningens troverdighet eller gyldighet er knyttet til spørsmålet: måler undersøkelsen det vi ønsker å måle? Det handler om hvorvidt de svarene man får, faktiske svarer på det man ønsker å undersøke (Tjora, 2017, s. 232). Forskeren må vise til en logisk sammenheng mellom forskningsspørsmål, teoretisk grunnlag og metode. Studiens troverdighet avhenger også av hvorvidt det er samsvar mellom forskningsundersøkelsen som har blitt gjort, og konklusjonene som dras (Bryman, 2011, s. 352). Det er derfor sentralt at forskeren gir en tydelig presentasjon av hvordan forskningen har blitt utført basert på spørsmålene som stilles (Tjora, 2017, s. 324).

I dette forskningsprosjektet har problemstillingen og forskningsspørsmålene vist hva jeg vil undersøke. Problemstillingen har videre vært styrende for valg av teoretisk rammeverk og metode, for at jeg skal få svar på det jeg ønsker å undersøke. Ifølge Thagaard (2013, s. 205) kan forskningens troverdighet styrkes gjennom gjennomsiktighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 288) fremhever at studiets troverdighet preges av forskerens troverdighet. Min bakgrunn som student gjør at jeg ikke kan styrke troverdigheten gjennom å vise til mange års erfaring innen forskningsfeltet eller tidligere publisert forskning. Jeg har derfor forsøkt å gi grundige beskrivelser og begrunnelser for valgene jeg har gjort i hele forskningsprosessen, for å styrke troverdigheten til meg som forsker og datamaterialet til denne undersøkelsen. På denne måten vil leseren kunne få innblikk i valgene jeg har gjort, og selv vurdere troverdigheten til undersøkelsen. Som nevnt tidligere, fikk alle informanter tilbudet om å få lese det transkriberte intervjuet de hadde deltatt i. Intervjupersonene kunne dermed godkjenne at det de ønsket å uttrykke i intervjuet, ble gjengitt på en riktig måte. Dette kan være med på å styrke troverdigheten til resultatene som blir presentert, i form av at studiets datamateriale er en korrekt gjengivelse av informantenes utsagn.

En teknikk som øker troverdigheten til forskningens resultater, er triangulering (Johannessen et al., 2016, s. 232). Triangulering innebærer at forskeren benytter flere ulike datainnsamlingsmetoder for å undersøke et fenomen på ulike måter (Kleven, 2011b, s. 99). På den måten kan man som forsker få dypere forståelse for fenomenet man undersøker, og kan se dataen opp imot hverandre. I dette prosjektet har jeg kun brukt semistrukturert intervju som metode. På grunn av at jeg ikke har supplert intervjuene med observasjon, kan jeg ikke si sikkert hvis lærerne faktisk gjør det de forteller at de gjør. Det betyr at jeg må stole på at lærerne fortalte sannheten om hva de gjør i praksis. Bruk av observasjon kunne

gitt meg bedre innblikk i lærernes arbeid, samtidig som jeg kunne bekreftet lærernes utsagn med mine observasjoner. Samtidig er det informantenes begrepsforståelse, opplevelser og refleksjoner rundt arbeid med inkludering denne studien undersøker. På grunn av forskningsprosjektets begrensede tidsspenn og fokusområde, har jeg derfor valgt kun å bruke intervju som datainnsamlingsmetode.

Ifølge både Tjora (2017, s. 324) og Thagaard (2013, s. 208) blir troverdigheten styrket gjennom å sammenligne egne funn med annen relevant forskning, særlig dersom studiene bekrefter hverandre. I delkapittel 2.3 presenterte jeg tidligere empiri som har undersøkt ulike sider ved inkludering i skolen. I drøftingskapittelet vil jeg knytte egne resultater opp imot resultatene til de nevnte studiene, for å se hvorvidt de samstemmer eller motsier hverandre.

3.6.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene fra en studie kan være gyldige i andre situasjoner, miljøer eller sammenhenger (Bryman, 2011, s. 352). Her er det relevant å vurdere 1) hvem resultatene kan være gyldige for, og 2) i hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige i (Kleven, 2011a, s. 123). Sett ut ifra kriteriene for generalisering innen kvantitativ forskning, kan overførbarhet være vanskelig innen kvalitative studier, da utvalget som regel er begrenset og lite representativt for populasjonen (Bryman, 2011, s. 352). Man kan dermed ikke fastslå at resultatene i en undersøkelse er gyldige for hele populasjonen. Samtidig skriver Thagaard (2013, s. 210) at det innen kvalitative studier er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet. Kvalitative studier fokuserer dermed på overføring av kunnskap fremfor generalisering (Johannessen et al., 2016, s. 233). Overførbarhet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt beskrivelser, tolkninger og kunnskaper som utvikles i et prosjekt, også kan være aktuelle i andre sammenhenger, enn det avgrensede området som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 233).

Utvalget i denne undersøkelsen er kun fire lærere, som gjør funnene lite gyldige for hele populasjonen «lærere på mellomtrinnet og ungdomstrinnet». Lærerne arbeider også innen samme geografiske område, som kan ha innvirkning på resultatene. Samtidig har lærerne ulike kjønn, utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring, og representerer ulike skoler og kommuner. På denne måten gir utvalget en viss bredde, men dette er ikke tilstrekkelig for å kunne konkludere med at resultatene i dette prosjektet kan overføres til alle lærere. Sett ut ifra et fenomenologisk perspektiv, ville intervju av flere lærere ikke nødvendigvis gjort

resultatene overførbare, da hvert intervju skjer i sin egen kontekst og baserer seg på den enkelte informant sine subjektive forståelser og erfaringer. Resultatene vil heller aldri bli helt objektive, da kunnskapen blir produsert i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76).

Alle undersøkelser foregår i og kan anses som gyldige for den gitte konteksten (Kleven, 2011a, s. 135). Som en mindre, enkeltstående studie, kan ikke denne undersøkelsen overføres direkte til andre kontekster. Samtidig kan undersøkelsen bidra til en dypere forståelse for ulike sider ved inkludering som fenomen. Dette kaller Thagaard (2013, s. 211) for teoretisk generalisering. Presentasjonen av læreres forståelser og erfaringer med inkludering generelt og i tider preget av koronapandemien, kan bidra til en dypere forståelse for læreres inkluderingsarbeid i skolen. Denne studien kan også være en inspirasjon til andre som ønsker å undersøke samme tema eller fenomen. Siden det ikke finnes så mye omfattende forskning på inkluderingsarbeid i tider preget av koronapandemien, kan resultatene fra denne undersøkelsen muligens bidra til debatt rundt emnet.

Overførbarhet kan også knyttes til gjenkjennelse. Det vil si at personer som har erfaring med det fenomenet som studeres, kan kjenne seg igjen i fortolkningene som presenteres i teksten. Tolkningene skal også kunne gi leseren en dypere forståelse for meningen i deres eksisterende kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 213). Inkludering er et vidt begrep og læreres forståelse av hva det innebærer, bygger på deres personlige kunnskaper og erfaringer med inkludering. Denne studien viser til fire læreres perspektiver på inkludering, noe som gjør at andre lærere som leser teksten kan kjenne seg igjen i alt, deler av eller lite av det som blir presentert.

3.6.4 Forskeren som subjekt

I diskusjonen rundt hvordan forskningskvaliteten på samfunnsvitenskapelige studier kan ivaretas, er det sentralt å se på forskeren som subjekt. Nilssen (2012, s. 137) skriver at idealet om at man som forsker skal møte datamaterialet med et nøytralt blikk, er en utopisk tanke. Alle mennesker har en forforståelse som man tolker fenomener og situasjoner i omgivelsene gjennom (Johannessen et al., 2016, s. 34). I et forskningsprosjekt innebærer dette at forskerens bakgrunn, forforståelse, holdninger og interesser vil prege hva som blir undersøkt, hvilken type data som blir samlet inn og hvordan dataen blir tolket og presentert (Johannessen et al., 2016, s. 34). Forskningen vil med andre ord være en refleksjon av

forskerens livshistorie, og det er umulig å være helt objektiv. Mine personlige oppfatninger og interesser rundt temaet inkludering, samt kunnskaper fra eksisterende teori og forskning, vil dermed påvirke forskningsprosjektet.

Som forker tar man subjektive valg blant annet knyttet til undersøkelsens problemstilling, spørsmål i intervjuguiden og analysemetode. Tolkningen av mening i datamaterialet vil også farges av hvordan jeg forstår informasjonen og hva jeg legger mest vekt på (Johannessen et al., 2016, s. 35). Nilssen (2012, s. 139-140) skriver at forskerens verdi som forskningsinstrument er avhengig av at man som forsker utforsker og identifiserer egen subjektivitet. Johannessen et al. (2016, s. 172) støtter dette, gjennom å fremheve at man som forsker må prøve å forstå sitt eget tolkningsmønster, da ens forforståelse legger føringer for hvordan man oppfatter og tolker fenomener. Som forsker må man også være reflektert over hva ens subjektivitet gjør at man ser eller hindrer en i å se (Nilssen, 2012, s. 140). Dette innebærer at jeg som forsker må være selvbevisst min egen rolle og påvirkning på forskningsprosessen.

3.6.5 Etske refleksjoner

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale.» (Johannessen et al., 2016, s. 83). Det handler om hva man kan og ikke kan gjøre mot andre mennesker, basert på hvordan de kan bli påvirket direkte eller indirekte. Dette er relevant for all forskning, men særlig sentralt innen samfunnsforskning, da det berører enkeltmennesker direkte (Johannessen et al., 2016, s. 83). Innen samfunnsvitenskapen handler etiske diskusjoner om hvilke prosjekter som er etisk forsvarlig å gjennomføre. Dette er knyttet til i hvilken grad temaet som skal undersøkes og måten dette blir gjort på, kan ha negative konsekvenser for enkeltmennesker, bestemte grupper eller samfunnet (Johannessen et al., 2016, s. 85). Ivaretagelse av etiske hensyn er derfor sentralt i vurderingen av forskningskvalitet.

Forskningsetiske retningslinjer som blir fremhevet som fundamentale av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2018), er blant annet informert samtykke og konfidensialitet. Informert samtykke innebærer at undersøkelsens deltakere blir grundig informert om forskningsprosjektets mål og metode, at det er frivillig å delta og at de kan trekke seg når som helst uten at dette medfører negative konsekvenser (Johannessen et al., 2016, s. 86; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Konfidensialitet handler

om at deltakerne skal vite hva dataene vil bli brukt til, og at forskeren viser respekt for personvern og unngå skade gjennom at personopplysninger som kan identifisere deltakerne, ikke blir avslørt (Johannessen et al., 2016, s. 86; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

For å ivareta de forskningsetiske retningslinjene i størst mulig grad, har jeg fått informert samtykke og etterstrebet konfidensialitet. Dette har jeg gjort gjennom å utarbeide og sende et utfyllende informasjonsskriv til deltakerne i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektets tema, problemstilling, hensikt, metode for datainnsamling, hvordan personopplysninger ville bli behandlet, deres rettigheter som deltaker, og informasjon om hvem og hvordan de kunne kontakte ved eventuelle spørsmål. For å forsikre meg om at deltakerne var innforstått med innholdet i informasjonsskrivet, presenterte jeg skrivet på nytt og innhentet skriftlig samtykke om deltakelse fra alle informanter før intervjuene ble gjennomført (vedlegg 2). Deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål om prosjektet direkte før intervjuet startet.

For å ivareta retningslinjene for personvern og konfidensialitet, anonymiserte jeg deltakerne i form av å gi dem koder fremfor å bruke deres navn i både transkripsjon og presentasjon. Jeg valgte å gi lærerne kodene «Lærer A, B, C og D». Personopplysninger og kobling til hver enkelt sin kode har blitt oppbevart atskilt fra datamaterialet. Kodene har videre blitt brukt som filnavn på transkripsjonen av hvert enkelt intervju. Transkripsjonene har blitt oppbevart på min private PC med passord, i passordbeskyttede dokumenter. Under lydopptakene ble det ikke spurt om navn på informanter, skoler eller lokasjon. Dersom informantene fortalte noe i løpet av intervjuet som kunne være identifiserende, for eksempel skolens navn, omformulerte jeg dette i transkriberingen. Jeg har bevisst latt være å oppgi informasjon om hvilke skoler deltakerne arbeider på og hvilket kjønn de ulike informantene har, for ikke å utgi en kombinasjon av informasjon som kan avsløre deres identitet. I presentasjon av resultater vil jeg derfor bruke «hun» om alle informantene, selv om utvalget består av begge kjønn. Dette vil også bli gjort for å unngå å bruke «vedkommende» om informantene, for å øke leservennligheten. Hele forskningsprosjektet ble meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata [NSD] i forkant av datainnsamlingen (vedlegg 3).

Forskningsetikk kan være særlig ømfintlig ved undersøkelse av sårbare grupper eller sårbare temaer. Ut ifra NESH (2018) sin beskrivelse, anser jeg ikke lærere som en sårbar gruppe, eller temaet inkludering som et sårbart tema. Samtidig var spørsmålene i intervjuet rettet mot

deres personlige forståelse og opplevelser, noe som kunne oppleves som intimt og ubehagelig å dele. I intervjuene ble det derfor stilt åpne spørsmål, slik at informantene kunne rette svarene mot det de var komfortable med å fortelle. Dette åpner også for en friere refleksjon fra informantene, og reduserer sjansen for at jeg som forskningsinstrument leder informantene til å svare i en bestemt retning. Videre unngikk jeg å spørre om enkeltelever eller hendelser, for å få et generelt innblikk i deres forståelse og handlingsom, og samtidig unngå å få informasjon som kunne identifisere enkeltelever. For å bevare informantenes verdighet, har jeg ikke satt spørsmålstegn ved hvorvidt deres meninger eller erfaringer er riktige eller feil. Jeg vil også være bevisst på å skille mellom lærernes uttalelser og mine subjektive tolkninger, i presentasjonen av resultater og drøfting.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra intervju med fire lærere. Resultatene presenteres med en tematisk tilnærming, vist i tabell 4. Dette innebærer at sentrale temaer i intervjuene vil bli presentert, i tillegg til at informantenes utsagn knyttet til hvert av temaene blir sammenlignet (Thagaard, 2013, s. 181). For at resultatene skal bli presentert på en så riktig måte som mulig i forhold til hva informantene fortalte under intervjuene, er resultatene delt inn i relativt mange hoved- og undertemaer. Dette er for å få fram bredden i informantenes svar i størst mulig grad. I tillegg vil dette kunne gjøre at min forforståelse og tolkningsmønster vil påvirke funnene i mindre grad, i form av en mindre avgrenset seleksjon av datamaterialet. Jeg vil på denne måten etterstrebe å gjengi informantenes svar på en så korrekt måte som mulig, uten å legge egne tolkninger i informantenes utsagn. Selv med mange temaer og et ønske om å ha en så induktiv tilnærming til resultatene som mulig, har det vært nødvendig å velge bort deler av datamaterialet som ikke vil bli presentert. Denne sorteringen har blitt basert på hva jeg anser som relevant for å svare på prosjektets problemstilling. Utvelgingen av relevante resultater har derfor blitt gjort for å spisse fokuset mot studiens forskningsspørsmål.

4.1 Inkludering som begrep

For å få innblikk i lærernes grunnforståelse av inkluderingsbegrepet, ble spørsmålene først rettet mot hva lærerne la i begrepet, og deretter hva de mener skal til for at man skal kunne si at en skole er inkluderende.

4.1.1 «Når du er inkludert så er du en del av fellesskapet»

I forbindelse med spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet inkludering, svarte en informant at «alle skal med». Dette var typisk for det informantene fortalte, da tilhørighet til fellesskapet ble beskrevet som viktig for at elevene skal være inkludert. Elevene skal «være en del av trinnet sitt» (Lærer A), og føle «at du er en del av skolefamilien» (Lærer B). Lærer A ga videre uttrykk for at inkludering handler om alle elever:

«Jeg tenker ikke på det at vi har en elevgruppe, også har vi noen som skal på en måte inkluderes inn der, men at vi på en måte har hele elevspekteret da kan du si, som vi jobber med.»

Elevenes subjektive oppfattelse av å være inkludert ble nevnt av samtlige lærere. Lærer B fortalte at man er inkludert når man både «er en del av fellesskapet, og du føler at du har tilhørighet og innpass i fellesskapet.». Lærerne fremhevet i denne sammenheng at man som lærer ikke kan fastslå at alle elevene er inkludert, da det er elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert eller ei, som er avgjørende.

Tilpasset opplæring ble omtalt som et nøkkelbegrep i to læreres forståelse av inkluderingsbegrepet. Informantene vektla at alle elever skal bli møtt der de er og få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Ifølge flere informanter må skolen tilpasse seg elevene både faglig og sosialt, for å møte dem på best mulig måte. Lærer A fortalte:

«Selvsagt må elevene for så vidt tilpasse seg til skolen også, men vi skal jo strekke oss veldig langt i forhold til å legge til rette for at alle skal kunne ha et godt skoletilbud.»

Begrepet *anerkjennelse* ble nevnt i tre sammenhenger i forkant av, og utenom spørsmålene direkte rettet mot anerkjennelse. En informant nevnte anerkjennelse i forbindelse med sin forståelse av inkludering som begrep; «At alle skal med. Ja, at alle hører til, og alle skal med, og alle skal tenkes på, og alle skal anerkjennes og respekteres.» (Lærer D). Lærer C omtalte anerkjennelse av alle både som et kriterie for en inkluderende opplæring, og i forbindelse med spørsmål om hvordan inkludering blir fremmet på skolen hun jobber på: «...vi har jo hatt et bevisst fokus på å være anerkjennende.»

4.1.2 Hva en inkluderende skole innebærer

Felles inkluderingsvisjon hos ledelse, lærere og elever

Felles visjon og elevsyn ble omtalt som sentralt for å fremme inkludering i skolen, av alle informanter. Flere lærere fortalte at en felles visjon om inkludering blant de ansatte på skolen, er viktig for inkluderingen av alle elever. Lærer A sa at holdninger hos og drypp fra skoleledelsen spiller en sentral rolle for at de ansatte fronter et likt elevsyn, hvor alle elever blir sett på som likestilte og som en del av gruppa. Felles visjon ble videre omtalt som viktig for å ha et løsningsorientert fokus på skolen, fremfor at noen elever blir ansett som et «problem» og ekskludert fra klasserommet. To informanter la vekt på at også elevene må dele samme visjon om inkludering, for å kunne skape en inkluderende skolekultur.

«Elevene må også ha samme ansvarsfølelse at vi alle er en del av det samme fellesskapet, og vi i fellesskap må sørge for at alle har det bra. Da tenker jeg at vi nærmer oss.» (Lærer D)

Skoleledelsens inkluderingsfokus ble beskrevet som betydningsfull for lærernes inkluderingsarbeid, av samtlige informanter. Her nevnte noen lærere ledelsens tilrettelegging for kollegialt samarbeid som viktig. Lærer C fortalte:

«Det blir jo (...) mer kvalitet når du prater sammen om ting. (...) Du blir også mer bevisst din egen rolle da, fordi at du har en som kan kanskje se noen du ikke selv ser.»

Ifølge Lærer D er det avgjørende at de ansatte føler «et ansvarsforhold til alle elevene, og alle må se på det som sitt ansvar at elevene trives og at de har venner, at de får faglige utfordringer og at de får hjelp.», for at en skole skal kunne drive en inkluderende opplæring. Selv om skolens fremming av inkludering ble beskrevet som viktig blant informantene, var det kun to lærere som fortalte at inkludering var et eksplisitt satsningsområde på skolens utviklingsplan eller sosiale handlingsplan.

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer

Begrepet *tilpasset opplæring* dukket opp i forbindelse med spørsmål rundt både kriterier for en inkluderende skole og ressursfordeling på skolen. Alle lærere fortalte at undervisningen må tilpasses den enkeltes forutsetninger, og at de ønsket at alle elever skal få all opplæring i klasserommet, da det «er det beste i forhold til både det faglige og det sosiale.» (Lærer B). Lærerne fremhevet at den fysiske plasseringen av opplæringen må vurderes ut ifra hva som er best for den enkelte.

«Vi ønsker at mest skal ivaretas innenfor fellesskapet rammer. Samtidig så må vi også anerkjenne at enkelte ganger så trenger noen elever opplæring på et annet faglig nivå, som skiller seg ganske markant fra hva majoriteten driver med, og da må vi kanskje organisere det annerledes...» (Lærer D)

Ved spørsmålet om ressursfordeling på skolen, nevnte samtlige lærere elever med vedtak om spesialundervisning. Informantene fortalte at de mener ekstra ressurser i form av personell og rom kan brukes en-til-en for elevene med vedtak, dersom dette er mest hensiktsmessig for elevene det gjelder. Samtidig sa to av informantene at de helst ønsker at ekstra lærerressurser

skal bli satt inn i klassen, da «vi ønsker jo ofte at ekstra ressurser kan si skal gagne fler da kanskje.» (Lærer A). Et dilemma som en av informantene løftet frem, var knyttet til elever som har større sosiale utfordringer med sin tilstedeværelse i klasserommet.

«Det er kanskje et dilemma inn i mellom (...), det er noen elever som (...) har utfordringer med impulskontrollen sin for eksempel. Så er det kanskje et dilemma der du noen ganger tenker at eleven, em, bør bli med ut og jobbe på et mindre rom for eksempel da. En ting er jo at den eleven kanskje forstyrrer fryktelig for alle de andre, men så er det også noe det med (...) hvilken rolle eller lys setter eleven seg i selv da. Han kan jo fort gjøre seg upopulær ved å oppføre seg på en spesiell måte da. Em, så det er kanskje et dilemma at vi skal på en måte favne alle, samtidig er det noe med vi kan ikke godta alt av atferd heller, eller uønska atferd.» (Lærer A).

4.2 Grunlaget for lærernes undervisningen

Begrepene *tilpasset opplæring*, *mestring* og *mål* kom tydelig fram i forbindelse med et spørsmål om hva informantene legger vekt på i planleggingen av undervisning. «Nivået og oppgavene [må] være tilpassa hvor de ulike er sånn at alle har muligheten til å mestre oppgaven, samtidig som de skal lære noe ut av det.», sa Lærer B. Dette var en gjenganger hos alle informantene, som fortalte at de la vekt på å tilpasse undervisningen og oppgaver til elevgruppa, slik at alle kan oppleve mestring, motivasjon og læring. Samtlige lærere fremhevet også tydelig målsetting som viktig i undervisningsplanleggingen. Her sa Lærer A at det å tilpasse undervisningen slik at «alle skal kunne delta (...) og ha et utbytte» av en time, kan være et mål i seg selv.

4.2.1 «Kjempeviktig å skape en god relasjon til alle elever og bli ordentlig kjent med dem»

Relasjoner ble beskrevet som essensielt for å kunne fremme inkludering. Det å kjenne hver enkelt elev ble omtalt som viktig for å kunne inkludere alle, tilpasse undervisningen og øke trivsel og trygghet. Lærer D sa: «alle skal mestre. (...) da må man jobbe ganske mye med relasjoner for å finne ut av hvor er det de er, og hva skal til for at akkurat du mestrer i dag.». Dette utsagnet er typisk for det også andre lærere fortalte.

For å bli kjent med elevene, fortalte informantene at de samlet inn informasjon om elevers faglige og sosiale forutsetninger før et nytt skoleår. Eksempler på måter lærerne nevnte de fikk informasjon om elever gjennom, var formelle elevmapper, overgangsmøter og nasjonale prøver. Tre av fire oppga sa de fikk informasjon om elever fra tidligere lærere, i forkant av møtet med en ny klasse. Lærer B fortalte at hun var spesielt opptatt av å få informasjon om elevenes interesser. Samtidig fremhevet tre at de helst ønsket å bli kjent med elevene på egen hånd. Lærer A forklarte:

«...jeg synes det er bedre å bli kjent med eleven på egen hånd (...), enn på en måte å bare arve masse... ja, tanker og meninger kanskje.»

For å bli kjent med hver enkelt og innhente informasjon om elevenes bakgrunn, styrker og interesser, ble dialog med elever beskrevet som viktig av alle fire informanter. Her ble samtaler med elever i timen og friminutt omtalt som sentralt av alle lærerne. Bruk av elevsamtaler og utviklingssamtaler ble også nevnt. Lærer A var den eneste som nevnte turer og aktiviteter ute i forbindelse med informasjonsinnsamling om og relasjonsbygging til elever, og fortalte om positive erfaringer med «å gå ut, gå på tur, jobbe ute og da komme i prat med elevene (...). som gjør at vi kan gå rundt og ja, prate med elevene og møte dem litt utenfor klasserommet da.».

Alle informanter fortalte at de bevisst brukte informasjonen om elevenes interesser, dagligliv eller styrker i undervisningen.

«Det kan være så enkelt som at tekstene vi jobber med kan handle om et emne som jeg vet at en gutt liker veldig godt for eksempel, eller ei jente som synes lesing er vanskelig, at du da kan hente tekster knytta til et tema hun eller han liker.» (Lærer A)

Personlig kjennskap ble fremhevet som viktig grunnlag for undervisningen, da det gjør at de kan bruke elevenes interesser i læringssammenheng og øke motivasjon og læring. Et konkret eksempel en informant fortalte om, var en gruppe elever som var umotiverte i skolen, men som var svært interesserte i motorkjøretøy. Dette medførte at matematikkundervisningen ble rettet mot alt som kunne knyttes til temaet. Lærer B fortalte at hun var bevisst på å bruke elevenes interesser i undervisningssammenheng, fordi:

«Det å bruke interesser er jo kjempeviktig i forhold til motivasjon i skolen. (...) Med en gang det er noe de synes er spennende så blir de jo helt med, og det handler jo om å motivere og legge til rette så de skal ha lyst til å lære.»

4.2.2 «Jeg synes det er helt suverent jeg, at vi har så mange forskjellige typer elever»

En gjenganger hos alle informanter, var at elevmangfold ble beskrevet som en ressurs.

«... jeg synes det er helt suverent jeg at vi har så mange forskjellige typer elever. Ja, det skaper variasjon, det skaper nye perspektiver...» (Lærer D). Flere av informantene nevnte at elevene har ulike styrker, og at dette kan utnyttes slik at andre elever oppleve mestring og læring. Lærer C og D la særlig vekt på bruk av læringspartner og samarbeidsoppgaver.

«Jeg tenker at det er mye større sjanse for at du lærer når du jobber sammen med noen, enn om du sitter alene. (...) Om du har en svak og en sterk elev sammen, så kan jo de sterke, de kan jo utvikle seg mye av å selv sette ord på, ved å forklare. Samtidig så er det jo også... spesielt praktiske oppgaver og utforskende oppgaver, ser vi jo også at der blir de faglig svake en ressurs, fordi de er ikke så opphengt i regler, så der kan de bidra med sine praktiske tilnærminger.» (Lærer C)

Elevsamarbeid ble også omtalt som sentralt for inkludering; «[det] at de samarbeider, det hjelper jo på det å inkludere alle...» (Lærer B). Tre av informantene fortalte i den forbindelse at samarbeidsevne er noe de særlig verdsetter hos elever. Ifølge Lærer D ble undervisningen også lettere, dersom elevene fikk ansvar for å være medlærere for hverandre:

«Nå så har jeg trettiåtte elever inne i gruppa. (...) når jeg starta så tenke jeg at "det hørtet... det må være helt jævlig" tenkte jeg. Men så handler det jo om hva elevene bidrar med da, så jeg har jo trettiåtte medlærere og de oppfører seg som det, de tar det på alvor og da er det jo null problem.»

Variasjon av undervisningsmetoder og læringsaktiviteter ble også fremhevet som sentralt for å kunne bruke mangfoldet som en ressurs. «Variasjon er vel egentlig nøkkelordet, å prøve hvert fall da, å variere hvordan vi gjør ting.», sa Lærer A. Eksempler som ble nevnt av lærerne var tilrettelegging for ulike læringsstiler, praktiske oppgaver, utforskende oppgaver og aktiviteter ute. Dette åpner for at elevene kan delta, bidra og hjelpe hverandre på flere måter, ifølge tre informanter.

Samtidig som mangfold ble fremhevet som positivt hos informantene, fortalte tre lærere at det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen slik at det treffer alle elever. Lærer A sa:

«... de stiller ofte med ganske ulike forutsetninger for læring kan du si. Så det å favne alle er utfordrende synes jeg, sånn at noen ikke detter av fordi det er for vanskelig i ene enden, og at andre på en måte detter av nærmest fordi det blir for kjedelig...»

Lærer C ga også uttrykk for at det å tilpasse undervisningen var utfordrende når elevenes faglige nivå spriker: «Det handler ikke om å forberede ett opplegg.». Lærer D ga uttrykk for den samme opplevelsen, men sa at hun generelt ser veldig lite utfordringer med elevmangfold. Informanten fortalte; «jeg bruker mye tid på å finne ut av hva elevene kan for å tilpasse min undervisning (...). Så jeg synes det går greit, men det er ikke lett». Lærer B sa derimot at hun ikke opplevde den faglige inkluderingen som vanskelig, men at den største utfordringen med mangfold var at ulikheter kan føre til uenigheter mellom elevene.

4.3 Lærernes arbeid med inkludering i praksis

For å operasjonalisere temaet inkludering i praksis, ble spørsmålene i intervjuguiden rettet mot hvilke strategier informantene bruker for å fremme fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte i klassen. Informantenes svar til dette temaet vil derfor bli presentert ved bruk av samme undertemaer som i intervjuguiden. Under intervjuene kom det også frem konkrete strategier til hvordan man som lærer kan anerkjenne hver enkelt elev i praksis. Siden anerkjennelse i denne studien blir ansett som en sentral del av inkluderingsarbeidet, vil lærernes utsagn om måter å anerkjenne elever bli presentert i dette delkapittelet.

4.3.1 «...Så må du anerkjenne hver enkelt»

For å anerkjenne hver enkelt elev, fortalte Lærer D at man som lærer må:

«...se elevene, bli kjent med dem, finne ut av hva som er styrkene deres, spille på det, skape en relasjon. Ja, også verdsette det de bringer med seg da.»

Dette utsagnet oppsummerer mye av det informantene fortalte om, knyttet til temaet anerkjennelse. Alle informanter nevnte relasjoner eller personlig kjennskap til elevene som veldig viktig for anerkjennelse.

Informantene sa at man som lærer kan anerkjenne elever gjennom å se alle, snakke med alle, vise at man bryr seg om hver enkelt og engasjere seg for deres liv i og utenfor skolen. Lærer B sa; «det handler jo om (...) at du viser at du bryr deg litt ekstra...», og at dette er betydningsfullt for at elevene skal føle seg inkludert. Informanten fremhevet i denne sammenheng viktigheten av å bruke elevenes navn når man snakker til dem og vise at man husker hendelser som berører dem. Hun fortalte:

«Hver morgen når vi starter opp, så hilser vi jo på en og en elev i døra og da er det viktig å si navnet deres (...) og at du viser at du bryr deg og husker og stiller dem spørsmål ut ifra hva de har sagt dagen før (...). Det å høre navnet som det første de gjør om morgenen, det gjør jo noe med deg.»

En annen informant fortalte at hun bevisst verdsetter og viser offentlig interesse for det elevene bringer med seg eller viser frem. Dette blir gjort både for å anerkjenne til og bygge relasjon med eleven som initierer på å dele noe, og for å vise klassen at mangfold blir verdsatt. Det å anerkjenne elever foran resten av klassen, ble også fremhevet som viktig av Lærer B, som omtalte ros som en måte å anerkjenne elevene på. Informanten fortalte at hun var opptatt av å lære elevene hvordan de roser hverandre, for å skape et inkluderende miljø i klassen. Lærer B fortalte videre:

«...alle gjør veldig mye bra ting og da må jeg dra fram det (...). Jeg er opptatt av at alle skal behandles likt og at alle skal snakkes positivt om høyt til de andre.»

Dette utsagnet samsvarer med andre informanter som vektla at elever stiller ulikt på mange området, men at lærere må anerkjenne hver enkelt «for den de er og bygge derifra» (Lærer A).

To informanter nevnte anerkjennelse, relasjonsbygging og trygghet i samband. Ifølge Lærer B er anerkjennelse noe av grunnlaget for elevenes trivsel og trygghet. Lærer A fortalte at hun investerer mye i relasjonsbygging, da det skaper trygghet og åpner for dialog mellom lærer og elev:

«Det å bruke mye tid på etablere gode relasjoner, som gjør at du kjenner eleven godt og at det er en trygghet der som gjør at eleven kan prate med deg, og at vi sammen på en måte da, kanskje kan... em, komme fram til hva som er det beste for eleven, så

den blir hørt og tatt med i vurderinger da. At vi kanskje ikke alltid sitter med det riktige svaret i forhold til hvordan ting skal bli gjort da.»

I spørsmålet rundt hvordan lærere kan anerkjenne hver enkelt elev, ble faglig inkludering og tilpasset opplæring fremhevet som sentralt. Her understreket to informanter at det var essensielt å kjenne til elevenes nivå og styrker, for å bruke det som utgangspunkt for undervisningen. Lærer B forklarte at man må «legge læringa innenfor den proksimale utviklingssonen da, og da må du jo kjenne hver enkelt elev.». Videre fortalte informanten at hun bruker mye åpne oppgaver slik at elevene kan «jobbe med samme tema, men på ulike nivåer og ut ifra ulike kriterier». På den måten vil forskjeller knyttet til elevenes faglige nivå bli mindre synlige, samtidig som alle kan oppleve mestring og læring.

4.3.2 «Det er ett fellesskap»

«Hvilke strategier bruker du for at alle elever skal føle at de er en del av fellesskapet?». På dette spørsmålet svarte informantene nokså ulikt. En lærer nevnte samarbeid med kollegaer som viktig, i form av å utveksle informasjon om aktuelle hendelser som kan ha påvirkning på elevenes dagsform. En annen lærer vektla hjelp til konfliktløsning mellom elever, og en tredje omtalte tilrettelegging for at alle skal få sagt noe høyt i timen som sentralt. Det kom også fram noen likheter blant informantene. Lærer B og C fremhevet tilrettelegging for elevsamarbeid og bruk av læringspartner som viktig for fellesskapsfølelsen. Lærer C beskrev "snakk med læringspartner" som et grep for å gjøre elevene mer trygge på å svare høyt i timen, «og på den måten får jeg jo inkludert alle.». Fokus på at klassen er ett fellesskap, ble også fremhevet som viktig av andre informanter. For å fremme fellesskapsfølelsen fortalte Lærer D: «For det første så kaller jeg dem "gjengen min"» og at hun var bevisst på å uttrykke for klassen at de «er ett fellesskap og det er et "vi" i det».

Det at elevene blir kjent og blir trygge på hverandre, er noe som ble omtalt som viktig av tre informanter, knyttet til spørsmål om hvordan man som lærer kan legge til rette for at elevene verdsetter hverandre. I denne sammenheng ble tydelige rammer for atferd, tilfeldig plassering av sitteplasser og samarbeidsoppgaver nevnt. To av informantene fortalte også at felles opplevelser var sentralt. «I oppstarten [av et nytt skoleår] har vi jo alltid en skoletur, for at elevene skal bli kjent og for at de jobber i grupper og skal backe hverandre opp.», sa Lærer C. Videre fortalte hun at elevene blir påminnet om disse turene senere i skoleåret, for

å fremme inkludering og samarbeid blant elevene. Lærer A fremhevet bruk av alternative arenaer som viktig, da det gir elevene flere muligheter til å vise hva de er gode på:

«Hvis vi kun jobber på en måte teoretisk for eksempel da, så vil du kanskje alltid ha noen som føler at de kommer til kort, og at de ikke får vist egentlig sine sterke sider da. Men det å variere, bruke alternative arenaer, være ute, bruke skogsområdet vi har, gjøre mer praktisk retta oppgaver istedenfor bare teoretiske. Gi dem noen arenaer å vise seg fram på da.» (Lærer A)

Flere informanter sa at man som lærer må legge til rette for et godt læringsmiljø, for å fremme verdsetting mellom elevene. To av informantene nevnte modellering som sentralt, i form av å vise hvordan man skal oppføre seg mot, prate til eller rose andre. Lærer D fortalte hvordan hun tilrettela for verdsetting:

«Ved å modellere det og så snakke om det, og gjennom å vise at sånn er det. (...) Så jeg tror det handler om å gjøre dem vant til og trygge på hverandre, men da må rammene være helt tydelige og at det er liksom innenfor her vi opererer.»

Lærer B uttrykte i denne sammenheng et ønske om å «få dem til å tenke på at de er en stor familie som skal ta vare på hverandre.» og synliggjøre en holdning om at «vi hjelper hverandre, vi tar vare på hverandre, for her skal det være fint å være.».

4.3.3 Deltakelse gjennom tilpasning av undervisning, elevsamarbeid og dialog

For at elevene skal kunne delta på lik linje i undervisningen, ble fokus på å tilpasse innholdet til elevenes nivå og bygge på elevenes styrker, beskrevet som viktig. Lærer B fortalte at hun prøver å «aktivisere alle på sitt nivå», og Lærer C at oppgavene må ha «lav inngangsport, men som kan utvides». Videre ble åpne oppgaver som kan løses på ulike måter og som ikke har noe fasitsvar, nevnt av to informanter. Kun en informant nevnte variasjon læringsmetoder- og arenaer direkte, som sentralt for å fremme deltakelse blant alle elever. Bruk av samarbeidsoppgaver ble fremhevet som sentralt av tre lærere. Tilrettelegging for elevsamarbeid «der de på en måte ansvarliggjør alle litt og på en måte, ja, kanskje gjør det litt tryggere for mange da, i forhold til det å bidra med det de har», sa Lærer A. Gruppesammensetninger hvor elevene får samarbeide med noen de er trygge på, ble omtalt

som spesielt viktig for at elever som strever faglig eller sosialt skal delta. *Trygghet* ble også nevnt av Lærer D, som fremhevet mulighet til forberedelse som sentralt for deltakelse:

«Jeg lager forklaringsfilmer på det grunnleggende til absolutt alt vi har, det ligger tilgjengelig i OneNote-en deres. (...) også tar vi jo noe gjennomgang på skolen også, men da har de muligheten til å se flere ganger og høre flere ganger og stille spørsmål hvis det er noe du ikke skjønner. (...) ved å forberede seg på det så stiller de kanskje hakket tryggere da.»

I tilfeller hvor noen elever sliter med å delta i undervisningen, ble dialog vektlagt. To lærere nevnte dialog med eleven som første steg, for å høre hva som er vanskelig og hvordan ting kan bli lettere. Lærer A omtalte det å undre seg og sette mål sammen med eleven, samt kontakt med elevenes foresatte, som sentralt. Informanten sa også at man må være bevisst på «å ikke legge opp til undervisningsopplegg eller oppgaver som du vet eleven kan synes er vanskelig». I tilfeller hvor det er sosiale utfordringer som hindrer en elev fra å delta, nevnte en informant dialog og samarbeid med andre instanser som BUP. Dette skal bidra til utarbeiding av en klar plan med tiltak for «spesifikke fokusområder som skal føre til framgang.». Dersom deltakelse blir hemmet grunnet faglige utfordringer, sa Lærer C at man må «bare senke nivået sånn at de mestrer» og at det var avgjørende at elevene opplever mestring for at de skal komme seg videre. Det er også viktig å gi elevene tilgang til ekstra hjelp i etterkant av timer, ifølge Lærer D. Samtidig fortalte informanten at «det er forskjell på å tilby hjelp og at de tar det imot.» Ifølge informanten påvirkes elevenes ønske om hjelp av både motivasjon, selvfølelse og deres tro på at de vil få det til.

4.3.4 «...At de føler at de også er med og bestemmer. Det er motiverende»

«På hvilken måte legger du til rette for at elevene skal kunne påvirke sin egen skolehverdag?» Her svarte Lærer A, i likhet med de andre informantene, at hun etterspurte innspill fra elevene eller ga dem valgmuligheter knyttet til «hvordan de skal løse ulike oppgaver, om de skal jobbe i grupper eller individuelt, om de skal skrive eller om de skal filme.». Konkrete eksempler på valgmuligheter som ble nevnt var tema til skriveoppgaver, hvis de skal bruke læreboka eller internett til å finne fagstoff, og vanskelighetsgrad på oppgaver ut ifra et løypesystem.

Ifølge to lærere gir egenvurdering at elevene blir mer kjent med sine styrker og behov. Lærer C fortalte at elevenes egenvurdering og mulighet til å velge mellom ulike vanskelighetsgrader på oppgaver, gir dem mulighet til å «være med å vurdere seg selv (...), og hva som er riktig utfordring for dem.» Når det gjelder elevenes muligheter til å vise hva de kan på ulike måter, fremhevet Lærer D uformelle vurderingssituasjoner som sentralt. Dette gjør at elevene kan vise kunnskap gjennom muntlig aktivitet, det de gjør i timen, og spørsmålene de stiller. På denne måten får elevene flere mulighet til å vise sine sterke sider, ifølge informanten.

Ifølge en av informantene er elevene også med å påvirke undervisningen i form av at man som lærer tilpasser undervisningen spontant i løpet av en time, basert på elevenes behov og faglige nivå:

«Jeg har jo en plan (...) for hvordan timen i morgen, hva den skal inneholde. Men kommer vi bare [gjennom] en tredjedel av det, så kommer vi bare en tredjedel av det. Det er derfor planen for mandagen ikke ligger klar, for dette er noe som må tilpasses sammen med dem. (...). Sånn at de er jo med å påvirke ut ifra hvor det stopper opp, hva vi må bruke mer tid på enn hva jeg har tenkt og sånn.» (Lærer D)

Noe som kom tydelig frem hos informantene, var at elevene får være med å bestemme på visse områder, men ikke alle eller alltid. Lærer B forklarte:

«De skal føle at de er deltakende, men de får jo ikke drive med det hele tiden, men at de er bevisst på at de skal få gjøre det inn i mellom, sånn at de føler at de også er med og bestemmer. Det er motiverende.»

Samtidig fortalte to av informantene at elevmedvirkning var noe de ønsket å bli bedre på. I intervjuet med Lærer A kom det frem:

«Dette er kanskje noe som vi tar oss selv i ofte, at vi ofte legger premissene for elevene også er det kanskje ikke alltid et alt for stort handlingsrom for dem der da.»

To informanter ga videre uttrykk for at valgmuligheter må tilpasses elevenes alder og erfaring. Lærer B fortalte at det er lettere å gi elevene på høyere trinn flere valg knyttet til arbeidsmetoder, da yngre elever trenger klarere rammer å forholde seg til. Lærer D sa det er mer hensiktsmessig å gi elever flere valgmuligheter senere i året, etter de har fått øvd på ulike arbeidsmåter. «Jeg tenker at for å gjøre de riktige valgene i en del situasjoner, så

handler det litt om å vite hvilke muligheter man har også. Og da må vi kanskje øve på noe først.», forklarte informanten.

4.3.5 Utbytte gjennom godt læringsmiljø, mål og egenvurdering

«Hvordan mener du man som lærer kan sikre et godt faglig og sosialt utbytte hos alle elever?» Lærer B svarte at man «må legge til rette for godt læringsmiljø, trivsel, motivasjon» og sørge for at elevene føler «at de er en del av gjengen». Dette oppsummerer mye av det andre informanter fortalte. Her ble også begreper som *relasjoner*, *samarbeid* og *tilpasse* igjen nevnt. «Det er jo igjen det med relasjoner da. Gode relasjoner både ja, hjem og eleven (...). Tett samarbeid mellom oss lærere» (Lærer C). «...og så må du legge til rette i forhold til det faglige da, så du tilpasser og... Ja...» (Lærer B).

To informanter nevnte *klare mål* som sentralt for læringsutbytte. I denne forbindelse ble begrepet *motivasjon* nevnt. Det å gjøre læringsmål konkrete og synlige for elevene, ble beskrevet som sentralt for å fremme motivasjon til å lære. Lærer B mente man må arbeide etter systematiske planer og mål for å fremme både sosialt og faglig utbytte, og «få elevene til å skjønne hvorfor det er nyttig, og motivere dem i forhold til det.» Lærer A vektla elevmedvirkning i form av å sette egne mål:

«Jeg tror det går på at elevene er med på premissene (...). Altså vi har jo våre mål for læreplan som vi jobber mot, men at elevene kan være med å sette seg noen egne mål kanskje, som de jobber mot sammen med oss.»

Lærer A nevnte deretter egenvurdering, og beskrev faglig og sosialt utbytte i sammenheng:

«For elevene er jo på ganske ulike nivåer faglig, så da er det vel at den enkelte eleven skal kunne se sin framgang da, tror jeg er viktig. Det tror jeg kan være motiverende, og jeg tror også det vil da vise seg sosialt... med at du på en måte får den selvtiliten, en tro på deg selv om at du får til og du klarer.»

Ifølge Lærer A vil fokus på egenvurdering også fremme en mestringsorientert kultur i klassen, og motvirke utviklingen av et konkurransepreget miljø. I likhet med utsagnet til Lærer A, fortalte Lærer D at hun «tenker faglig og sosialt [utbytte som] ganske sammenvevd», men la til at det å «sikre faglig og sosialt utbytte, det vet jeg aldri om jeg klarer.»

4.4 Inkludering under koronapandemien

Under intervjuene kom det fram nokså ulike opplevelser og erfaringer knyttet til inkluderingsarbeid under koronapandemien. Her varierte uttalelsene fra «Om det har påvirket det? Jeg tror ikke det har påvirket...» til «Jeg opplevde det som fantastisk frustrerende og jævlig!». Ved spørsmål om på hvilken måte informantene følte koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeid, svarte Lærer A: «Det har vært vanskelig, egentlig først og fremst den fysiske biten da, når vi har hatt hjemmeskole eller fjernundervisning.». Denne uttalelsen er typisk for det lærerne sa, da alle informantene rettet svaret mot tiden med fjernundervisning.

4.4.1 «Nei, det har vært vanskelig rett og slett, den inkluderingsbiten»

«Nei, det har vært vanskelig rett og slett, den inkluderingsbiten, vil jeg si.», svarte Lærer A på spørsmålet om på hvilken måte hun føler koronapandemien har påvirket inkluderingsarbeidet. Dette gjelder for flere andre informanter, i forbindelse med fjernundervisning. En informant fortalte at det var vanskeligere å følge opp hver enkelt elev da man ikke så elevene, enn når man er på skolen og ser og hører elevene i timen og i friminutt. Alle informantene nevnte begrensninger knyttet til det sosiale som en utfordring for inkludering under fjernundervisningsperioden. Lærer D fortalte at det blant annet var vanskeligere å få elevene til å inkludere hverandre:

«Hvis jeg i et klasserom sier "jobb med en læringspartner" da er det veldig synlig hvis det er en læringspartner som ikke er der den dagen, da får alle et sånt "å, men du kan jobbe med meg" eller sånn. Men bak en skjerm så er det veldig mye vanskeligere (...), for ikke tør de å ha på skjermen og så er det ikke sikkert at de ringer opp alle og den der muligheten til å overvåke, som det jo blir. Det blir en form for overvåking, og kvalitetssikre da at alle har noen, den detter litt bort. Det er vanskeligere å få, å få fellesskapsfølelsen og dermed også den ansvarsfølelsen for at andre skal ha det bra, når man ikke ser hverandre.» (Lærer D)

To ga uttrykk for at det var vanskeligere å få til samarbeidsoppgaver ved fjernundervisning, og at det dermed ble mye individuell jobbing på elevene. Tre informanter ga uttrykk for at elevenes læreforutsetninger ble svekket, gjennom mindre grad av trygghet, trivsel og

motivasjon. «...Det var jo flere av elevene som uttrykte at (...) det var det sosiale som gjorde at motivasjonen dalte for skolearbeidet, for de var så mye alene.», fortalte Lærer A. Lære D sa hun mente at elevene «må være trygge, de må være trives, de må ha hodet klart for å lære» og «har dem det ikke bra, så lærer dem ikke en dritt.». Informanten fortalte også:

«Under den der verste nedstenginga, så (...) var det mange av de øktene hvor jeg hadde matte hvor jeg prioriterte å prate om livet istedenfor matte, fordi de var ikke klar for matte bak skjermen.»

I disse tilfellene var fokuset på å formidle at elevene ikke var alene, vise forståelse for tunge følelser og ikke presse på med fagstoff. «Det var kanskje den eneste formen for anerkjennelse jeg kunne gi da, i den perioden.», fortalte Lærer D.

Tre informanter fortalte at de hadde opplevd at elever falt av eller distanserte seg fra undervisningen. Samtidig oppga to av fire informanter at de ikke hadde opplevd den faglige inkluderingen som vanskeligere i tiden med fjernundervisning. En av disse informantene fortalte at fjernundervisningsperioden «gikk ut over det sosiale, men ikke det faglige.». Lærer D mente derimot at den faglige tilretteleggingen for inkludering «var dritvanskelig», da det var vanskeligere å tilpasse undervisningen når man ikke var fysisk sammen med elevene. Det var i tillegg mindre synlig hvilke elever som trengte hjelp. I denne sammenhengen ble begrenset mulighet til å bruke elevmangfoldet som ressurs, nevnt som en utfordring:

«Du [får] aldri dratt nytte av fellesskapet til å hjelpe hverandre, så man ble liksom litt sånn alene i veiledningsarbeidet og da rekker du ikke alle. Og da er det de som roper lavest som får minst hjelp, men som kanskje er de som trenger det mest.» (Lærer D)

Korona ble også nevnt av noen informanter, før dette ble spurt om direkte. I disse tilfellene ble det knyttet til skolehverdagen ved gult eller rødt nivå. Her ble det nevnt at pandemien har medført mindre kollegialt samarbeid på tvers av trinn, og satt hinder for fellessamlinger for alle trinn. Tre av informantene ga også uttrykk for at «Korona har satt noen begrensninger i forhold til samarbeid...» (Lærer B), da elevene må jobbe med sin faste læringspartner fremfor å variere grupper. To informanter nevnte også som en utfordring at det var begrensede muligheter til å utnytte mangfoldet som en ressurs:

«Når vi har rødt nivå (...) og de sitter med svær avstand for at dette skal være innaforsvarlige grenser, sånn at de får ikke hjelp av hverandre. Så i de timene så opplever jeg jo at jeg kommer til kort hver eneste gang, og at jeg i mye større grad må legge opp til «se video, jobbe oppgave» og at jeg kanskje får prata med en tredjedel da. Mens i vanlige timer så er det veldig sjeldent det er et problem ikke alle får hjelp, fordi alle får hjelp av noen.» (Lærer D)

4.4.2 Ikke bare negativt med fjernundervisning

Selv om koronapandemien stort sett ble omtalt som negativt for inkludering, kom det fram noen positive sider ved fjernundervisning. Det ble blant annet nevnt hyppigere undervisningsvurderinger og «bedre oversikt faktisk, over hva enkelt hadde gjort.» (Lærer B). En annen ting som ble nevnt var:

«Vi har jo fått mer informasjon om noen av elevene da. Altså, det kommer jo fram ting som vi kanskje ikke visste på forhånd i den perioden som gjorde at vi kanskje kan skjønne mer av ulike utfordringer.» (Lærer C)

Fjernundervisningsperioden hadde vist at det var flere sårbare elever enn forventet, og Lærer D fortalte:

«Jeg er nok enda mer var på (...) at det ikke bare er de man vet sliter, sliter, men at alle sliter med ett eller annet» og «hvis en elev ikke har gjort noe hjemme da en uke, så er utgangstanken min at da er det en god grunn til det. Mens før så kunne jeg sikkert i større grad tenke at "gadd han ikke?" eller "gjør jo aldri" ikke sant, istedenfor å tenke at da er det en god grunn til akkurat det, da må jeg finne ut av den grunnen.»

En fjerde positiv side var: «...jeg er mye mer transparent i alt jeg driver med, og alt ligger tilgjengelig for elever på en annen måte enn det gjorde før.» (Lærer D). Informanten hadde derfor blitt flinkere til å tilrettelegge for at elever skal kunne følge undervisning hjemme ifra.

4.4.3 «Felles morgenmøte», «daglig samtale» og «jækla lite undervisning»

Hvordan fremme følelsen av fellesskap når man sitter alene?

I forbindelse med spørsmålet om hvordan lærerne kan legge til rette for at elever skal oppleve tilhørighet til fellesskapet under en fjernundervisningsperiode, fortalte informantene om mange av de samme strategiene; opprettholdelse av rutiner, tett dialog og samarbeidsoppgaver. Alle fire informanter oppga at de hadde felles morgenmøte og/eller oppstart i begynnelsen av timer med hele klassen. Her forklarte Lærer B:

«Hver morgen så måtte alle logge seg på (...). Jeg prøvde å gjøre det så likt skolehverdagen som mulig, at da skulle vi hilse og så gikk vi gjennom dagen...»

To andre informanter nevnte at de var opptatt av at klassa skulle hilse på hverandre, og hadde oppfordret elevene til å skru på kameraet eller være muntlig aktive. Dette for at elevene «ikke bare [skulle] være en svart flekk med to initialer inni.» (Lærer D). Hyppig dialog med enkeltelever eller grupper ble vektlagt av tre informanter. Lærer A fortalte: «vi har ofte brukt kontaktgruppene våres og (...) da møtte jeg alltid min kontaktgruppe på morgenen.». Lærer C fortalte også om jevnlig videosamtaler med elevgrupper, i tillegg til «elevene som vi merka trengte litt ekstra, de hadde jeg daglig samtale med.». En tredje strategi som ble fremhevet som sentral for å fremme fellesskapsfølelsen blant elevene, var bruk av samarbeidsoppgaver. «... i og med at de gikk glipp av det sosiale da, så synes jeg det var viktig at de kunne hvert fall samarbeide litt.» (Lærer B). Det var vanskeligere å gjennomføre samarbeid digitalt enn i klasserommet, men flere informanter fortalte at de likevel prøvde å få elevene til å jobbe sammen for å kompensere for sosialt tap. Lærer D fortalte likevel: «For å si det sånn, jeg tror ikke de kjente på noen fellesskapsfølelse. Jeg tror de følte seg fryktelig alene.».

Gjør fremfor hør

«Hvordan tilrettela du for at de skulle delta mest mulig aktivt i undervisningen?». Her var arbeid med ulike typer oppgaver, det dominerende svaret hos informantene. Ingen beskrev gjennomgang i full klasse som mye brukt. Lærer D begrunnet valget med heller å legge opp til arbeid med oppgaver:

«...jeg vet med meg selv at hvis jeg skal sitte å høre på noen legge fram noe over zoom eller teams eller noe sånn, det krever altså en enorm viljestyrke eller at den som prater er dritinteressant. (...) Så da vet jeg at jeg konkurrerer med spillskjermen her, telefonen her, og det ser jeg på som bortkasta tid. Ja, så det var veldig lite undervisning.»

En annen informant sa at hun hadde gått bort ifra å kjøre felles økter på trinnet, fordi elevene var mer stille og mindre deltakende enn på skolen. Videosamtaler og gjennomganger i mindre grupper, ble derimot mye brukt av Lærer A:

«...jeg hadde kanskje ofte tre-fire elever i en samtale hvor vi jobba med et tema som de... eller forklarte noe som de syntes var utfordrende, også gikk jeg videre til noen andre som jobba med noe annet, og så hva de sleit med.»

Tre av lærerne nevnte at de hadde brukt samarbeidsoppgaver for å øke elevdeltakelsen. To informanter fortalte at de hadde gitt i oppgave å lage ulike forklaringsvideoer. Lærer B fremhevet variasjon av arbeidsmetoder og åpne oppgaver som svært sentralt:

«Jeg passa på at det skulle være variasjon i arbeidsmetodene (...). Jeg la mye vekt på åpne oppgaver da, som alle kunne ha forutsetning for å løse.»

Tre informanter fortalte at elevene stort sett leverte inn oppgavene de hadde gjort etter hver time. I dette tilfellet nevnte Lærer C begrepet anerkjennelse, knyttet til at «alle ble anerkjent med i hvert fall en tilbakemelding hver eneste dag.». Ifølge to informanter var det å gi individuell tilbakemelding til alle elever svært tidskrevende.

Forbedringspotensial

Som avsluttende spørsmål i intervjuet, ble informantene spurt om det var noe de ønsket de fikk til i større grad, med tanke på inkludering og fjernundervisning. Lærer A svarte: «mer gruppejobbing via ipad'en (...). Prøve å koble dem mer sammen.». Dette er representativt også for de andre informantene, da alle vektla bedre tilretteleggelse for elevsamarbeid. Lærer C begrunnet:

«...samarbeid er en måte å inkludere på. (...) Gruppene settes sammen for å fungere sosialt fremfor faglig, fordi jeg tror de vil føle seg inkludert i større grad.»

Eksempler på ulike typer samarbeidsoppgaver som ble nevnt, var knyttet til innleveringer, utforskende oppgaver, fordeling av undervisningen på elevene. I denne sammenheng ville to informanter gi elevene ansvar for å presentere et delemne, eller lage forklaringsfilmer som elevene kan dele med hverandre. Lærer D forklarte:

«Tror det kan øke opplevelsen av å være viktig for andre, (...) fellesskapsfølelsen kommer jo når man opplever tilhørighet eller en slags avhengighet av andre.»

I forbindelse med spørsmålet om forbedringsområder, fortalte Lærer D at de ansatte på skolen ikke hadde hatt noen felles refleksjon eller evaluering av hvordan fjernundervisningen på skolen hadde gått, eller opplevelser av hvilke strategier som hadde fungert. Informanten fortsatte: «jeg ser at jeg bør bli bedre på alt, men jeg har ikke lyst til å bli bedre på det, fordi jeg har ikke lyst til å komme tilbake dit...» Dette ble begrunnet med at fjernundervisning ble opplevd som «fryktelig ødeleggende for unge.»

5. Drøfting

I dette kapittelet vil forskningsprosjektets funn bli drøftet og sett opp imot sentrale offentlige dokumenter, studiens teoretiske rammeverk og resultater fra andre studier fra feltet, presentert i kapittel 2. Kapittelet er delt inn etter studiens tre forskningsspørsmål; 1) «Hvordan forstår lærere begrepet «inkludering»?», 2) «Hvilke strategier mener lærere fører til en inkluderende opplæring?» og 3) «På hvilke måter føler lærerne at koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeid?». Selv om forskningsspørsmålene retter seg mot ulike deler av temaet inkludering og anerkjennelse, ser jeg det som nødvendig å diskutere på tvers av forskningsspørsmål og undertemaer. Dette vil kunne få frem helheten i intervjuene i større grad, da hvert undertema henger sammen med et nettverk av andre undertemaer som sammen utgjør «det større bildet».

Problemstillingen til denne studien er: *Hvordan mener lærere de kan legge til rette for en inkluderende opplæring generelt og i korona-tider spesielt?* Det første forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår lærere begrepet «inkludering»?* sikter mot å få innblikk i hva lærerne legger i begrepet, og hva de mener skal til for å kunne kalle en skole en «inkluderende skole». Her er jeg ikke ute etter å prøve å konkludere med en «riktig» forståelse av begrepet, men ønsker å kaste lys på lærernes subjektive begrepsforståelse, da dette har betydning for deres arbeid med inkludering. Ut i fra Olsen (2013) sin analyse av inkluderingsbegrepet, er dette forskningsspørsmålet knyttet til inkludering som substansielt fenomen, altså hva inkludering er. Forskningsspørsmål 2: *Hvilke strategier mener lærere fører til en inkluderende opplæring?* retter fokuset mot konkrete strategier lærerne bruker for å fremme inkludering i sin daglige praksis. Forskningsspørsmålet er derfor rettet mot inkludering som teknisk-profesjonelt fenomen, det vil si hvordan inkludering kan gjennomføres. I denne forbindelse har spørsmålene i intervjuene vært rettet mot hvordan informantene mener man som lærer kan anerkjenne hver enkelt elev, bruke elevmangfoldet som en ressurs, og øke elevenes følelse av fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Med forskningsspørsmål 3: *På hvilke måter føler lærerne at koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeid?* prøver jeg å svare på siste del av problemstillingen. Her vil jeg se på informantenes uttalelser om pandemiens påvirkning på deres arbeid, og erfaringer rundt inkluderingsarbeid i en tid med fjernundervisning eller restriksjoner på skolen.

5.1 Hvordan forstår lærere begrepet «inkludering»?

Basert på min analyse harmonerer informantene sine svar i stor grad med hovedprinsippene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Flere studier tyder på at lærernes forståelse av, holdninger til og erfaringer med inkludering påvirker hvordan lærerne arbeider med inkludering i praksis (Letzel et al., 2020; Shevlin et al., 2013). Sett ut ifra et systemteoretisk perspektiv, vil læreres oppfattede inkludering påvirke hvordan inkludering blir gjennomført i praksis, som igjen preger erfart inkludering hos elevene. På grunn av at jeg i denne undersøkelsen kun har benyttet intervju av lærere som datainnsamlingsmetode, har jeg ikke mulighet til «å kontrollere» i hvilken grad lærerne praktiserer det de sier at de mener og gjør i klasserommet. Samtidig tyder forskningen til Letzel et al. (2020) og Shevlin et al. (2013) på at læreres inkluderingspraksis i stor grad preges av lærernes holdninger til og erfaringer med inkludering. Basert på dette tenker jeg at lærernes uttalelser om begrepsforståelse og holdninger til inkludering vil kunne si noe om lærernes inkluderingspraksis. Lærernes svar på forskningsspørsmål 1 og 2 vil dermed kunne styrke troverdigheten til hverandre. Graden av samsvar mellom lærernes beskrivelser av holdning og handling vil bli løftet frem og drøftet i delkapittel 5.2.

5.1.1 Tilhørighet til fellesskapet

I likhet med funn i andre studier (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nes et al., 2004a, s. 64; Shevlin et al., 2013), mente informantene i undersøkelsen at inkluderende opplæring gjelder absolutt alle elever, og at alle elever skal ha en naturlig tilhørighet i fellesskapet i klassen. Dette blir også presentert som et kjennetegn på en inkluderende skole av Lipsky og Gartner (1999, s. 17), og kan ses i faktorene «plassering» og «uttrykt aksept» i Mitchell (2018, s. 36) sin trylleformel for inkluderende undervisning. Alle elever må både være, og oppleve at de er, en del av fellesskapet, ifølge samtlige informanter. Et poeng å få fram er at elevenes offentlige tilhørighet til klassen derfor ikke er tilstrekkelig for å si at elevene ble inkludert. Alle elever må også føle seg som en del av fellesskapet. Blant mine fire informanter, var det kun én som sa direkte at inkludering gjelder absolutt alle elever, og ikke handler om å inkludere visse elevgrupper inn i klassen. Dette kan likevel se ut til å være en utbredt holdning blant alle informantene, da ingen nevnte inkludering av bestemte elever eller elevgrupper som en del av sin forståelse av begrepet, men heller brukte ord som «alle elever». Jeg tolker dette som at informantene anser inkludering som sentralt i den ordinære

opplæringen, og ikke noe som tilhører spesialpedagogikken, noe som samsvarer med grunntanken i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. 6).

Dette funnet kan forstås som motstridende til funn i forskningen til blant annet Nes et al. (2004a, s. 64), som viste at noen lærere mener at spesialpedagoger har ansvaret for elever med ulike funksjonshemminger i skolen. Denne utviklingen av funn kan muligens ha sammenheng med når de to undersøkelsene ble gjennomført. Det kan tenkes at lærere i dag generelt har en mer positiv holdning til inkludering av alle elever enn tidligere lærere, da inkludering ser ut til å ha blitt et tydeligere fokusområde i skolens styringsdokumenter.

5.1.2 Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer

Et nøkkelbegrep som ble fremhevet i forbindelse med lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet og kriterier for en inkluderende skole, var tilpasset opplæring. Dette kan tyde på at tilpasset opplæring blir ansett som svært sentralt for inkludering i skolen. Ifølge mine informanter skal alle elever bli møtt der de er og få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Dette ser ikke ut til å være en særegen holdning for dette bestemte utvalget lærere, da funn fra andre forskningsprosjekter tyder på at det er en stor enighet blant lærere om at inkludering er en kontinuerlig prosess hvor undervisningen skal tilpasses til elevene (Shevlin et al., 2013). Informantene fremhevet også at alle elevers opplæring burde skje innenfor fellesskapets rammer, da dette er det beste for elevenes faglige og sosiale utvikling. Lærernes holdninger kan ses i stor samsvar med Kunnskapsdepartementets utredning «Rett til læring» (NOU, 2009: 18, s. 15), som skriver at en inkluderende opplæring handler om at skolen kontinuerlig skal arbeide for å tilrettelegge slik at alle elever skal få likeverdige muligheter til å ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på skolen. Det kan derfor se ut til at tilpasning av opplæring og fremming av fellesskap blir sett i sammenheng av både informanter og NOU (2009: 18).

Tilpasset opplæring dukket også opp i forbindelse med uttalelser om hvordan ekstra lærerressurser ble prioritert på skolen. Alle lærerne fortalte at de helst ønsket å ha ekstra lærerressurser i full klasse, fremfor at enkelte elev med særskilte behov ble satt på et eget rom sammen med en lærer. Dette kan tyde på en holdning om at særskilte læringsbehov skal ivaretas innenfor klasserommets rammer, noe som både vektlegges som sentralt for inkludering i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. 11) og som beskrives som et kjennetegn ved inkluderende skoler av Lipsky og Gartner (1999, s. 17-18). Samtidig ga

informantene uttrykk for at fordeling av lærerressurser og til dels fysisk plassering av opplæring for elever med vedtak om spesialundervisning, må vurderes ut ifra eleven det gjelder sine individuelle behov. I mine øyne heller derfor lærernes forståelse av inkludering mot en moderat forståelse hvor spesialundervisning opprettholdes som et system, men hvor det settes inn ressurser slik at elevene får opplæringen sin i klasserommet (Strømstad et al., 2004, s. 20).

5.1.3 Elevmangfold er en ressurs

Skolens og læreres innstilling om at mangfold er en berikelse blir fremhevet som sentral for inkludering og verdsettelse av alle elever, i både Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. iii) og Inkluderingshåndboka (Booth og Ainscow (2001, s. 10). Holdningen om at elevmangfold er en ressurs, så ut til å stå sterkt hos alle fire informanter. Dette ser ut til å samsvare med funn i en rekke andre studier (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nes et al., 2004a, s. 64; Shevlin et al., 2013). Gjennom å bruke elevene som læringspartner for hverandre, kan elevene fremme mestring og læring hos hverandre gjennom å dele sine individuelle kunnskaper og styrker, ifølge informantene. Sett ut ifra Honneth (2008, s. 132) sitt begrep «verdsettelseshorisont» kan det tenkes at læreres holdning til mangfold vises i form av hvor bred verdsettelseshorisont de har i møte med elever. En informant fortalte at hun bevisst verdsetter alle bidrag fra elever, noe som tyder på en bred verdsettelseshorisont og bekrefter uttalelsen om at mangfold er positivt. Basert på anerkjennelse i den sosiale sfæren i Honneth (2008) sin teori, vil dette åpne for at flere elever kan oppleve verdsettelse for sine kunnskaper, ferdigheter og bidrag. Læreren som klasseleder sine holdninger overfor elevmangfold kan også fremme en inkluderende kultur i klassen, som videre kan skape en bredere verdsettelseshorisont og åpne for mer sosial verdsettelse blant elevene.

Selv om alle informantene beskrev mangfold som en berikelse, er det ikke til å unngå at mangfold også kan medføre utfordringer. I likhet med lærere i en rekke andre studier (Finn, 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013, s. 46; Shevlin, 2013; Wilson et al., 2019), fortalte tre av informantene at de opplevde det som utfordrende å drive en inkluderende undervisningspraksis, i møte med et stort elevmangfold. Lærerne nevnt kun utfordringer i forhold til faglig inkludering i form av tilpasning av undervisning, i tilfeller hvor det var stort sprik i elevenes faglige nivå. I denne sammenheng ble faglig «sterke» og «svake» elever nevnt. Dette kan tolkes som at noen av informantene har en forståelse av

mangfoldsbegrepet som favner av alle typer elever, men med en viss gruppering etter faglig nivå.

En informant løftet frem et dilemma knyttet til faglig og sosial inkludering av elever med emosjonelle vansker. Dette samsvarer med funn i flere andre studier (Molbaek, 2018; Shevlin, 2013; Solheim, 2019, s. 156) som viste at mange lærere opplevde det som vanskelig å inkludere elever med særskilte behov, parallelt med å utvikle et godt læringsfellesskap i klassen. Informanten så på den ene siden at fysisk tilstedeværelse ville kunne medføre negativ påvirkning på medelever og elevens egen rolle i fellesskapet. På den andre siden ville tidvis segregering kunne føre til bedre tilpasset opplæring til eleven det med vansker og arbeidsro for resten av klassen. Det kan dermed se ut til at dilemmaet hovedsakelig var knyttet til hvor tungt fysisk tilstedeværelse i fellesskapet veier, sett opp i mot mulige negative konsekvenser tilstedeværelsen kan medbringe. Noe som er verdt å merke seg ved informantens uttalelse, er at dilemmaet ble knyttet til hva som var den beste løsningen for elevene med utfordringer og klassen som helhet, ikke hva som krever minst av læreren. Slik jeg tolker det, hadde informanten et relasjonelt perspektiv på situasjonen, hvor ulike håndteringsmetoder ville ha påvirkning både på den enkelte eleven som en del av klassen, og på klassen som helhet. Dette dilemmaet er et eksempel på at tilpasset opplæring og inkludering ikke er helt synonyme begreper, da opplæringen kan være tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov uten at eleven opplever å ha en naturlig tilhørighet i klassen som fellesskap.

Samtidig som det ser ut til at flere lærere opplever dilemmaer og utfordringer knyttet til inkludering av mangfold, skriver Strømstad et al. (2004, s. 79) at det ikke er mangfold i seg selv som er en utfordring, men lærerens organisering av undervisning som skaper utfordringer. Dette kan tyde på at det ikke er nok at lærere har en positiv holdning til inkludering av mangfold, men at det kreves en større omorganisering av skolens virksomhet. Skolen har muligens gjort et godt arbeid med hovedområde A i Inkluderingshåndboka til Booth og Ainscow (2001), å skape inkluderende skolekultur. Det kan derimot diskuteres hvorvidt skolen har kommet like langt i arbeidet med hovedområde C, utvikling av en inkluderende praksis. Basert på det relativt høye antallet elever som får vedtak om spesialundervisning, faktumet at over halvparten av disse elevene får den ekstra støtten segregert fra klassen (Utdanningsdirektoratet, 2019), og de klare prestasjonsforskjellene mellom ulike elevgrupper i skolen (SSB, 2020a), kan det se ut til at skolen ikke ivaretar hele elevmangfoldet i stor nok grad.

5.1.4 Individ- og systemperspektiv

Lærerne i denne undersøkelsen har, slik jeg tolker det, både et system- og individperspektiv på inkludering. Det kan ses preg av individperspektiv i form av at informantene nevnte tilpasset opplæring til den enkeltes forutsetninger og behov, i forbindelse med hva de legger i begrepet inkludering. Lærerne ga uttrykk for at de ønsket å ha alle elever i klasserommet, men at elevenes opplæringstilbud må vurderes ut ifra hva som er mest hensiktsmessig for hver enkelt elev. Dette kan anses som samsvarende med Kunnskapsdepartementers utredning «Rett til læring» (NOU, 2009: 18, s. 17), som fastslår at skolen skal gjøre en positiv diskriminering av elevene, i form av å behandle elevene likeverdig fremfor likt. To informanter vektla også elevenes subjektive erfaring av å være inkludert som betydningsfull, noe som igjen fremhever fokuset på det enkelte individ i inkluderingsarbeidet.

Inkludering ble samtidig omtalt i et systemperspektiv, hvor en inkluderende skolekultur med felles holdninger, ansvarsfølelse og visjon ble beskrevet som sentralt for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Både Booth og Ainscow (2001), Mitchell (2018, s. 36) og Olsen (2013) peker mot at ansvaret for inkludering ligger hos aktører på alle systemets nivåer. Sett i lys av Olsen (2013, s. 62) sin analysemodell av inkluderingsbegrepet, vil beslutninger og fokus hos aktører på institusjonsnivået legge føringer for handlingsrommet til aktører på undervisningsnivå og individnivå. Dette kan forstås som at lærernes undervisningspraksis blant annet påvirkes av skoleledelsen. To av informantene beskrev skoleledelsen som viktig for utviklingen av en inkluderende skolekultur. Her ble ledelsens fremming av et felles elevsyn med positive holdninger til inkludering av mangfold, samt tilrettelegging for kollegialt samarbeid, omtalt som sentralt for lærernes inkluderingsarbeid. Dette funnet er i tråd med funn i MacFarlane og Woolfson (2013, s. 50) sin forskning. Basert på informantenes uttalelser om skoleledelsens innvirkning på deres arbeid, kan ledelsen anses som svært sentral for utviklingen av en inkluderende skolekultur, hvor alle elever føler seg ivaretatt.

En annen aktørgruppe som ble omtalt som viktig for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø, var elevene. Dette samsvarer med overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), som fastslår at «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene.». Informantene fremhevet viktigheten av at både skolens ansatte og elever deler samme inkluderingsvisjon. Det kan se ut til at lærerne delte Booth og Ainscow (2001, s. 6) sin forståelse av at det må

utvikles en skolekultur med felles inkluderende verdier, hvor alle medlemmer i skolesamfunnet føler seg forpliktet til å følge, for å kunne utvikle en inkluderende skolekultur. Alle informantene fortalte at de aktivt og bevisst arbeidet for å fremme inkluderingstanken hos elevene. I denne sammenheng ble det å lære dem å samarbeide, løse konflikter, støtte hverandre i læringsarbeid og behandle hverandre med respekt, løftet frem. Dette funnet blir støttet av funn i andre studier, som tyder på at en utbredt positiv holdning til inkludering av mangfold hos alle skolens medlemmer, er betydningsfullt for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø (Mortier, 2020; Shevlin et al., 2013).

Samtidig som felles visjon for inkludering ble fremhevet som viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle «drar i samme retning», var det kun to informanter som nevnte at inkludering var et satsningsområde på skolens utviklingsplan eller sosiale handlingsplan. Dette funnet var overraskende, da en skulle tro at fokuset på inkludering var mer framtrædende i skolens planer, da det ifølge Stortingsmelding 30 (2003-2004, s. 85) er et overordnet prinsipp for all opplæring i skolen. Det er godt mulig at skolene til de to lærerne som ikke nevnte noe om dette, også har inkludering som fokusområde i sine planer. På den ene siden kan en undre om inkludering i skolens planer ikke ble nevnt av alle informanter fordi inkludering ikke er et tydelig nok satsningsområde på skolen. Sett ut ifra Olsen (2013) sin analyse av inkluderingsbegrepet, kan dette tyde på at den formelle fremtredelsen av inkludering ikke er så bevisst blant lærerne, og at de baserer sin inkluderingspraksis på egen oppfattelse av hva begrepet innebærer. På den andre siden kan det hende at alle de fire skolene har et bevisst arbeid med inkludering, men at informantene rett og slett ikke tenkte på å nevne dette under intervjuene.

Selv om individperspektivet og systemperspektivet har ulike fokusområder som kan betraktes som motsatser av hverandre, vil jeg si at de to perspektivene ikke utelukker hverandre. Slik jeg ser det, bør disse to perspektivene opptre samtidig og utfylle hverandre. Som lærer er det viktig at man har et personlig og profesjonelt fokus på å tilpasse sin undervisning til elevenes individuelle forutsetninger og behov, slik at den enkelte føler at de er inkludert både sosialt, kulturelt og faglig. Dette medfører ikke at man ser inkluderingsarbeidet som kun gjeldende for bestemte individer. Samtidig som man driver individuelt arbeid for å inkludere den enkelte, må man se inkluderingsarbeidet i relasjon til og som en prosess som foregår på alle nivåer og hos alle aktører i skolesamfunnet. Vektlegging av egen innsats for å inkludere den enkelte elev burde derfor ikke utelukke at man ser betydningen av å samarbeide med resten av skolens medlemmer for å inkludere hele

elevmangfoldet. I intervjuene kan man se spor av dette i form av at informantene både fortalte om hva de personlig tenker og gjør, samtidig som samarbeid med blant annet ledelsen og kollegaer ble beskrevet som viktig for deres praksis. Dette støttes av en rekke andre studier, som tyder på at kollegialt samarbeid er sentralt for at læreres utvikling av en inkluderende undervisningspraksis (Mortier, 2020; Shevlin, 2013; Wilson et al., 2020). Et annet argument for at individ- og systemperspektiv er sammenhengende, kan knyttes til Olsen (2013) sin analysemodell av inkluderingsbegrepet. I denne modellen blir «erfart inkludering» og «personlig nivå» presentert som to deler av inkludering. Dette tyder på at hver enkelt elevs subjektive erfaring av å være inkludert i skolen, og læreres engasjement for å drive en inkluderende praksis, utgjør to komponenter i systemperspektivet på inkluderingsbegrepet. Individperspektiv kan dermed forstås som en del av systemperspektivet.

5.2 Hvilke strategier mener lærere fører til en inkluderede opplæring?

For å besvare dette forskningsspørsmålet, vil jeg først løfte frem en faktor som lærerne beskrev som en sentral del av grunnlaget for å kunne drive en inkluderende opplæring; relasjoner. Deretter vil jeg diskutere strategiene lærerne fremhevet som sentrale for å gjøre undervisningen mer inkluderende og anerkjennende for hele elevmangfoldet. Disse strategiene vil bli sett på tvers av Haugs operasjonalisering av inkluderingsbegrepet (økt fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte) (Haug, 2003, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89) da de samme strategiene ble nevnt i forbindelse med flere av undertemaene.

5.2.1 Bygg gode relasjoner til alle elever

Noe som var framtrødende i alle intervjuene, var lærernes vektlegging av hvor viktig relasjoner er for å kunne drive en inkluderende opplæring. Alle informantene nevnte relasjoner og/eller personlig kjennskap til hver enkelt som viktig for å inkludere og anerkjenne alle elever. Det å se alle, snakke med alle, bruke elevenes navn, vise omsorg og engasjement for elevenes liv, er eksempler på måter lærerne mente de kan anerkjenne hver enkelt elev. Disse måtene å anerkjenne elever på kan ses i stor likhet med Johnsen (2020b, s. 35) sin beskrivelse av hva som skal til for at elever opplever å bli møtt med kjærlighet. Anerkjennelse, relasjonsbygging og trygghet ble beskrevet i sammenheng av to informanter.

Gjennom å etablere gode relasjoner vil elevene føle trygghet rundt å snakke med læreren, som gjør det lettere for eleven å bli hørt og medvirkende i egen skolehverdag, ifølge en informant. Jeg tolker denne informantens utsagn som at anerkjennelse og relasjonsbygging skaper grunnlaget for god kommunikasjon mellom lærer og elever, som videre er viktig for elevenes trivsel og følelse av inkludering i skolen. Basert på informantenes uttalelser og Jordet (2020, s. 87-89) sin beskrivelse av anerkjennelsesbegrepets meningsinnhold, kan relasjoner og anerkjennelse forstås som gjensidig påvirket av hverandre. Anerkjennelse mellom individer i form av bekreftelse, omsorg, ros og respekt kan styrke relasjonen mellom dem, samtidig som relasjonsbygging i form av å bli bedre kjent kan gjøre det lettere å vise omsorg og verdsettelse til hverandre.

En annen viktig del av relasjonsbyggingen som informantene fortalte om, var å bli kjent med hver enkelt elev sine individuelle læreforutsetninger og behov. Alle fire lærere fremhevet denne kjennskapen som en forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen til elevgruppa. Dette blir også vektlagt som sentralt for inkludering i faglitteraturen (Bachmann og Haug, 2006, s. 97; Haug, 2014, s. 37; Johnsen, 2020a, s. 200). Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 97) burde denne type informasjon om elevene være selve grunnlaget for undervisningen, noe jeg kommer tilbake til senere i delkapittelet. En mulig tolkning er dermed at relasjoner henger sammen med kvalitativ tilpasning av opplæringen. I intervjuene ble gode relasjoner mellom lærer og elever fremhevet som viktig for å fremme elevenes deltakelse og utbytte. Gjennom å kjenne elevene godt og basere undervisningen på elevenes interesser, styrker og liv, vil elevene i større grad kunne oppleve trivsel, trygghet, mestring og motivasjon, ifølge informantene. Tilpasset opplæring basert på personlig kjennskap ble også omtalt som sentralt for å anerkjenne hver enkelt elev. Dette kan ses i forbindelse med at flere elever vil kunne oppleve sine kunnskaper og ferdigheter som tilstrekkelige, og dermed våger å ta del i læringsaktivitetene. Tilpasset opplæring blir også fremstilt som sentralt i inkluderingsarbeidet av Booth og Ainscow (2001, s. 63), hvor «Undervisningen er tilpasset mangfoldet i elevgruppa» blir satt som en indikator for en inkluderende praksis som tilrettelegger for læring.

Tilpasset opplæring som en del av inkluderingspraksisen kan ses i sammenheng med Honneths anerkjennelsesteori. Lærere som tydelig tilpasser undervisningen til elevenes liv og styrker, kan muligens gjøre at elevene i større grad virkelig føler seg sett, hørt og ivaretatt av lærer, og dermed opplever det Honneth kaller kjærlighet (2008, s. 104). Dette vil føre til utvikling av selvtillit hos elevene, som er en forutsetning for å våge å delta i sosiale

fellesskap. Relasjoner og individuelle tilpasninger kan derfor anses som sentralt for å øke elevenes deltakelse i opplæringen, noe blant annet Bachmann og Haug (2006, s. 88) vektlegger i inkluderende skoler. Tilpasning etter elevene kan også ses i forhold til rettslig anerkjennelse. Alle elevers rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, fastslått i Opplæringslova (1998, § 1-3), kan ivaretas gjennom å etterstrebe en undervisning som er tilpasset absolutt alle elever i mangfoldet. På denne måten vil elevene kunne bli møtt som likeverdige individer med like rettigheter. Ifølge anerkjennelsesteorien vil dette kunne styrke elevenes selvrespekt, følelse av likeverdighet, og opplevelse av å være et fullverdig medlem i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 129).

For å bli kjent med elevene, fortalte lærerne om uformelle og formelle måter å samle inn informasjon om hver enkelt. Alle informantene fremhevet uformell dialog med elevene som særlig sentralt for å bygge relasjoner og bli personlig kjent med hver enkelt elev. Gjennom å snakke med hver enkelt, enten i timen, friminutt, eller på skoleturer, fikk lærerne informasjon om elevenes interesser, bakgrunn og forkunnskaper. Lærerne ble også kjent med elevenes styrker og svakheter gjennom se på deres skolearbeid. Disse måtene blir også omtalt som hensiktsmessige for å få et bilde av elevenes forutsetninger av Bachmann og Haug (2006, s. 97) og Johnsen (2020a, s. 200). Lærerne nevnte også møte med tidligere lærere, elevmapper og nasjonale kartleggingsprøver som informasjonskilder til elevenes faglige og sosiale forutsetninger. Samtidig fortalte to informanter at de ønsket lite informasjon om elevene i forkant av det direkte møtet med elevene, for å bli kjent med hver enkelt fra «blanke ark». Dette kan anses som hensiktsmessig ut ifra anerkjennelse i den private sfæren i Honneths anerkjennelsesteori (2008, s. 104). I det første møtet med elever vil lærere som har et nøytralt bilde av den enkelte, muligens ha lettere for å gi alle elever emosjonell ansikt-til-ansikt-bekreftelse. Lite kjennskap til elevens historie kan derfor være positivt for å unngå utviklingen av forutinntatte holdninger som kan ha negativ effekt på hvordan læreren møter eleven. På en annen side kan det være hensiktsmessig for lærere å ha en viss kunnskap om elevene. Kjennskap til ulike personlige, sosiale eller faglige utfordringer kan gi læreren en bedre forståelse av eksempelvis elevens atferd eller hendelser som oppstår. Innhenting av informasjon om hver enkelt elev i forkant av første møte, kan dermed gjøre at lærerne møter eleven og tilrettelegge skolehverdagen på en bedre måte.

5.2.2 Utvikle et trygt og godt læringsmiljø

I forbindelse med hvordan man som lærer kan fremme elevenes fellesskapsfølelse, ble utvikling av et trygt og godt læringsmiljø vektlagt av informantene. Et godt læringsmiljø hvor elevene trives og føler seg trygge, ble også fremhevet som viktig for deres læreforutsetninger og dermed også elevenes læringsutbytte. Dette blir også presentert som en inkluderingsstrategi av Mitchell (2018, s. 108). Ifølge Mitchell (2018, s. 108) blir gode læringsmiljøer kjennetegnet ved positive relasjoner i form av varme og gjensidig respekt, stabilitet og rettferdighet. Disse kjennetegnene kom også frem hos informantene. Relasjonsbygging mellom elever, samt klare rammer for og modellering av atferd og kommunikasjon, ble nevnt som viktig for å skape trygghet i elevgruppa. Det kan tenkes at læreres modellering av og tydelige rammer for akseptert atferd og medmenneskelig respekt, fremmer en positiv holdning til mangfold hos elevene. Dette kan føre til at elevene viser mer gjensidig respekt og verdsetting for hverandre, noe både Mitchell (2018, s. 35) og Johnsen (2020a, s. 211) peker på som svært sentralt for en inkluderende opplæring. Økt verdsetting mellom elever kan også tenkes å bidra til utviklingen av et inkluderende miljø i klassen, hvor alle føler en naturlig tilhørighet.

Utviklingen av et positivt læringsmiljø skjer også gjennom å fremme elevenes personlige utvikling, ifølge Mitchell (2018, s. 108). Elevenes utvikling kan støttes gjennom at læreren hjelper dem å sette egne mål og gir mulighet til egenvurdering (Mitchell, 2018, s. 108). Dette kan ses i nær sammenheng med «økt medvirkning» og «økt utbytte» som deler av inkluderingsarbeidet i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89). Hensyn til elevenes ulike forutsetninger fremheves også som sentralt for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15-16), som kan gjøres gjennom at mål blir tilpasset hver enkelt. Dette kom tydelig frem hos en informant, som mente at elevenes egne målsettinger og vurdering av egen framgang, kunne føre til økt motivasjon, selvtillit og tro på egne evner. Faglig utvikling kan dermed vise seg positivt sosialt, ifølge informanten, i form av en sterkere trygghet i seg selv. Slik jeg tolker informanten, ble faglig, personlig og sosial utvikling her sett i sammenheng.

Egenvurdering kan også anses som hensiktsmessig for utviklingen av et godt læringsmiljø, i form av å skape en mestringsorientert kultur i klassen. Dette kan motvirke utviklingen av en prestasjonsorientert kultur med fokus på konkurranse og sammenligning, ifølge en lærer. Elevene kan oppleve medvirkning og myndiggjøring i form av at de får sette egne mål, og

dermed er med på å legge premissene for deres læringsarbeid ut ifra deres individuelle forutsetninger. På denne måten kan elevene føle seg mer hørt og ivaretatt i egen opplæring, og dermed også inkludert og anerkjent i større grad. Slik jeg ser det, kan elevenes medvirkning i å sette egne mål også være med på å fremme følelsen av tilhørighet til klassen. Dersom alle jobber mot sine egne mål, i tillegg til trinnets felles overordnede læringsmål, vil elevene kunne føle seg som mer likestilt de andre i klassen. For det første vil elevene i mindre grad bli målt opp mot mål som for noen kan oppleves som uopnåelige. For det andre vil alle elever kunne føle seg som en naturlig del av klassen, da de ikke må bevise deres tilhørighet til gruppa gjennom å mestre standardiserte mål.

5.2.3 Varier undervisningen

Et av hovedfunnene i studien er at variasjon av undervisningsmetoder, arenaer, læringsaktiviteter og oppgavetyper er sentralt for å kunne bruke elevmangfoldet som en ressurs, øke elevenes deltakelse og læringsutbytte. Slik jeg tolker informantene er det viktig å variere undervisningen slik at elevene får ulike muligheter til å bruke sine forkunnskaper, ferdigheter og styrker, fordi elever har forskjellig erfaringsbakgrunn, forkunnskaper og evner. Informantenes vektlegging av ulike undervisningsmetoder og læringsaktiviteter kan ses i sammenheng med en av Mitchell (2018) sine inkluderende prinsipper; implementering av Universal Design for Learning. I likhet med informantene, vektlegger UDL at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og interesser, for å variere undervisningen og gjøre innholdet virkelighetsnært for elevene (Mitchell, 2018, s. 87). Dette fremhever igjen viktigheten av at læreren kjenner hver enkelt i elevgruppa godt, for å tilpasse undervisningens organisering og innhold. Under intervjuene kom det frem en rekke eksempler på arbeidsmetoder og oppgavetyper man kan variere undervisningen med. De mest fremtredende var bruk av åpne og praktiske oppgaver.

Variasjon av aktiviteter gjennom bruk av utvidet læringsrom og åpne oppgaver blir beskrevet som sentralt av Johnsen (2020a, s. 206-208) og Finn (2019), da det åpner opp for mer differensieringsmuligheter og gjør elevene mer aktivt deltagende i undervisningen. Dette samsvarer med lærernes uttalelser. Åpne oppgaver ble beskrevet som hensiktsmessig å bruke, fordi det gjør at alle elevene kan jobbe med samme tema, men på ulike nivåer uten at nivåforskjellene var lett synlige. Dette kan forstås som sentralt for inkludering, i form av at elevene i større grad kan oppleve det faglige nivået på opplæringen som tilpasset deres

forutsetninger og at de er likestilte med sine medelever. På en annen side kan det diskuteres hvis forsøket på å usynliggjøre elevenes nivåforskjeller står i motsetning til anerkjennelse av ulikheter. Læreres tilrettelegging for at elevene skal være like utad kan muligens skape en holdning om at elevene må være lik eller prestere på samme nivå som majoriteten i klassen, for å være en del av fellesskapet. Satt på spissen kan dette også hemme elevenes utvikling av respekt for hverandres ulikheter, gjennom at de i mindre grad ser diversitet og at mangfold verdsettes. Det kan samtidig tenkes at anerkjennelse av ulikheter i større grad handler om å verdsette elevenes forskjellige styrker, enn å tydeliggjøre elevenes svakheter for klassen. Åpne oppgaver kan derfor anses som en måte å gi elevene likeverdig, fremfor lik opplæring, noe som vektlegges i forbindelse med en inkluderende opplæring i NOU (2009: 18, s. 15-17).

Ifølge forskningen til Finn (2019), ser det ut til at bruk av et utvidet klasserom ikke bare fremmer elevenes engasjement og læring, men styrker deres relasjonelle egenskaper som vennlighet, hjelpsomhet og tillit. Undervisning i et utvidet klasserom kan derfor være sentral i en inkluderende opplæring, da det kan styrke elevenes deltakelse, faglige og sosiale læringsutbytte, og bidra til utviklingen av et godt læringsmiljø. Likevel var det kun én lærer som nevnte bruk av alternative læringsarenaer som uteområder, i forbindelse med hvordan inkludering kan gjøres i praksis. Sett ut ifra lærernes uttrykte fokus på å fremme engasjement, deltakelse og utvikling hos elevene, kom dette funnet noe overraskende. Slikt sett kan det se ut til at lærerne hovedsakelig knyttet «variasjon i undervisningen» til det å variere innholdet i timene innenfor klasserommets fire vegger, og i mindre grad benyttet andre arenaer for å skape en inkluderende opplæring.

Samarbeidsevne var en egenskap tre av fire informanter fremhevet som noe de verdsetter spesielt mye hos elever. Dette kan ses i sammenheng med hvor hyppig «læringspartner» og «samarbeidsoppgaver» ble nevnt av alle informanter. Elevsamarbeid ble beskrevet som sentralt for å bruke elevmangfoldet som en ressurs, utvikle et godt læringsmiljø, fremme elevenes verdsetting av hverandres kunnskaper, og øke elevenes tilhørighetsfølelse, deltakelse og læringsutbytte. Samarbeid mellom elever spiller dermed en svært sentral rolle i en inkluderende opplæring, slik jeg forstår informantene. Oppfattelsen om at elevsamarbeid er med på å fremme inkludering i skolen på flere måter, ser ut til å være en utbredt holdning. I tillegg til å være kjennetegn ved inkluderende skoler hos Lipsky og Gartner (1999, s. 17) og en indikator for en inkluderende praksis i Inkluderingshåndboka (Booth & Ainscow, 2001, s. 68), blir «kooperativ gruppeundervisning» presentert som en strategi for å øke

elevenes respekt og toleranse for mangfold, samt sosiale og faglige utvikling (2018, s. 89-90). Det kan se ut til at strategien bygger på holdningen om at mangfold er en berikelse, da alle elever antas å ha unike kunnskaper og ferdigheter de kan bidra med. Lærernes hyppige bruk av «kooperativ gruppeundervisning» kan derfor anses som en bekreftelse på deres uttalelser om at mangfold er en berikelse i skolen.

Sett i lys av anerkjennelsesteorien til Honneth (2008) kan variasjon i opplæringen anses som viktig for elevenes utvikling av selvverdsettelse. Mer bruk av åpne og praktiskrettede oppgaver vil kunne gi særlig elever som ikke mestrer «tradisjonell undervisning» med mye individuell lesing og skriftlig svar på teoretiske oppgaver, andre settinger hvor de kan oppleve mestring. Gjennom å gi elevene flere muligheter til å benytte seg av sine individuelle styrker, kan elevene i større grad oppleve sine ferdigheter som nyttige. For å utvikle selvverdsettelse må individet også oppleve at ens egenskaper blir etterspurt og verdsatt i et fellesskap, noe som gjør samarbeidsoppgaver sentralt. Basert på anerkjennelsesteorien og forskningen til Johnsen (2020a) og Finn (2019), vil åpne oppgaver som elever skal løse i samarbeid kunne åpne for både personlig, sosialt og faglig utvikling hos elevene. Ifølge to informanter gir samarbeid med en eller flere læringspartnere også ansvarsfølelse hos elevene. Det kan derfor tenkes at åpne samarbeidsoppgaver gjør at elevene i større grad føler seg betydningsfulle for andre og dermed som et naturlig medlem av fellesskapet, noe som fremheves som sentralt for en inkluderende skole i Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 11). På denne måten vil variasjon i undervisningen kunne bidra til at elevene opplever anerkjennelse i den sosiale sfæren, ser verdien i mangfold og at de føler seg inkludert i både det faglige og sosiale fellesskapet.

Lærerens verdsettelseshorisont og holdning til i hvilken grad mangfold er en ressurs, kan tenkes å bli speilet i hvilke undervisningsmetoder og læringsaktiviteter læreren vektlegger i sin praksis. Ifølge Honneth (2008, s. 135-137) vil individers utvikling av særegne egenskaper i stor grad preges av hva som blir verdsatt i fellesskapet individet er en del av. En mulig tolkning kan derfor være at læreren som klasseleder av det sosiale fellesskapet i klassen, har stor påvirkning på hvilke evner elevene får mulighet til å utvikle i løpet av opplæringen, gjennom lærerens undervisnings- og verdsettelsespraksis. Lærerens holdninger vil med andre ord kunne legge føringer for hvilke typer kunnskaper og ferdigheter som blir etterspurt, som videre avgjør hvorvidt elevene opplever sine iboende evner som verdifulle. En lærer med bred verdsettelseshorisont vil muligens drive en mer variert undervisning, enn en lærer med smal verdsettelseshorisont, fordi et bredere spekter av evner blir ansett som

verdifulle og viktige å ivareta. Det kan derfor være sentralt for lærere å være bevisst hva man etterspør og verdsetter i sin undervisningspraksis. Oppmerksomhet rundt egen verdsettelses-horisont kan bidra til å fremme utviklingen av et solidarisk fellesskap i klassen, hvor alle elever føler seg som betydningsfulle medlemmer av gruppa.

5.2.4 Gi rom for elevmedvirkning

I denne undersøkelsen ble elevmedvirkning beskrevet som viktig for elevenes motivasjon, deltakelse og læringsutbytte. Lærernes uttalelser harmonerer i stor grad med retningslinjer for skolens inkluderingsarbeid, slik det beskrives i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) og Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 11). Her blir elevenes medvirkning i saker som angår dem, for eksempel utformingen av eget opplæringstilbud, vektlagt. Informantene pekte på at det er viktig å gi elevene mulighet til å sette egne mål og vurdere eget arbeid og progresjon. For å gi elevene rom til å kunne ta egne valg og påvirke undervisningen, fortalte to at de ofte etterspør innspill fra elevene og etterstreber å implementere dette i undervisningen. Alle informanter oppga at de til tider ga elevene valgmuligheter knyttet til hvordan de vil løse oppgaver, finne fagstoff, og hvis de vil arbeide alene eller med andre. For at elevene skal bli kjent med sine egne styrker og svakheter, ble egenvurdering omtalt som sentralt av tre lærere. En informant nevnte egenvurdering og elevmedvirkning i forbindelse med bruk av fargeløypesystem, hvor elevene selv velger fargeløype etter ønsket vanskelighetsgrad. Bruk av løypesystem ser, ifølge forskningen til Nes et al. (2004b, s. 33), ut til å være en mye brukt strategi av lærere for å fremme elevenes mestring og læringsutbytte.

Elevmedvirkning kan ses i sammenheng med anerkjennelse på flere måter. Sett ut ifra begrepets betydning, vil det å ta elevenes meninger og uttalelser om egne behov i opplæringen på alvor, være en måte å erkjenne det de sier som gyldig. En måte å gjøre dette på, som kom fram i et intervju, er at man som lærer spontant tilpasser undervisningens tempo og nivå etter elevenes respons og uttrykk for behov i timen. På denne måten kan elevene til en viss grad ha direkte medvirkning i opplæringen. Både NOU (2009: 18, s. 17) og Haug (2014, s. 37) fremhever at lærere må følge med på elevenes utvikling og konstant gjøre tilpasninger, da elevenes læreforutsetninger og behov ikke er statiske. Det kan derfor være logisk at lærere henvender seg til elevene for å få svar på hva de trenger for at de skal trives og lære best mulig, da elevene er primærkildene til deres behov. Det kan også tenkes at lærerens tilpasninger etter det elevene sier bidrar til at elevene føler seg sett, hørt og tatt

hensyn til. Dette er noe informantene beskrev som sentralt i sin forståelse av både inkludering og anerkjennelse i praksis.

Elevmedvirkning kan også anses som sentralt for anerkjennelse i den offentlige sfære, i Honneths anerkjennelsesteori (2008, s. 119). Alle elever har ifølge formålsparagrafen til Opplæringslova (1998, § 1-1) rett til medvirkning. Gjennom at skolen ivaretar denne rettigheten for alle elever, vil hver enkelt bli respektert som et likeverdig individ med de samme rettighetene som resten av elevgruppa. Dette kan anses som en måte å utøve sosial rettferdighet i skolen, noe Haug (2020, s. 305) beskriver som essensielt i en inkluderende opplæring. Basert på Honneth (2008, s. 129) vil dette styrke elevenes selvrespekt, som videre er viktig for at elevene skal våge å delta i klassen som sosialt fellesskap. Rom for elevmedvirkning kan derfor anses som sentral for elevenes aktive deltakelse på skolen, noe Haug (2003, referert i Bachmann & Haug, 2006, s. 88) peker på som en hovedoppgave for en inkluderende skole. Læreres tilrettelegging for elevmedvirkning kan derfor anses som sentralt for elevenes opplevelse av å være inkludert i fellesskapet.

Selv om alle elever får muligheten til å komme med innspill til undervisningen, er det ikke sikkert at alle benytter seg av sjansen. Elevene har slik sett et eget ansvar for å være medvirkende i egen opplæring. Hvorvidt elever kommer med konkrete ønsker til undervisningen kan tenkes å være preget av hvor godt elevene er kjent med egne ferdigheter og behov, samt erfaring med hvilke læringsstiler og arbeidsmetoder de lærer best av. Dette kan ses i sammenheng med informantene som understekte at elevenes valgmuligheter måtte baseres på elevenes alder og hva de hadde jobbet med tidligere. Elevenes aktive medvirkning kan også ses i sammenheng med hvor sterk selvtillit de har. Ut ifra anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2008, s. 116) vil elevenes selvtillit påvirke i hvilken grad de våger å ytre sine tanker, følelser og behov. Sett i lys av informantenes vektlegging av at relasjonsbygging er viktig for elevenes trygghet, kan det tenkes at «kjærligheten» læreren viser hver enkelt elev, øker elevenes selvtillit og dermed styrker grunnlaget for elevenes aktive medvirkning i egen opplæring.

5.3 På hvilke måter føler lærerne at koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeid?

Ved spørsmålet om på hvilke måter lærerne følte at koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeidet, rettet alle informantene svaret mot opplevelser under fjernundervisningsperioden. Ingen nevnte hvordan arbeidet deres har blitt påvirket av de tidligere eller nåværende restriksjonene på skolen.

5.3.1 Lærernes opplevelser med fjernundervisningsperioden

Noe som kom fram i intervjuene var at lærerne satt igjen med nokså ulike opplevelser og syn på perioden. Det som ble opplevd som mest utfordrende hos alle informanter, så ut til å være tilknyttet sosial inkludering. Dette funnet samsvarer med SINTEF-undersøkelsen (Fjørtoft, 2020, s. 46). Ifølge informantene i min undersøkelse skapte fysisk avstand begrensninger knyttet til blant annet kollegialt samarbeid, opprettholdelse av relasjoner, elevsamarbeid og bruk av elevmangfoldet som ressurs. Disse faktorene hadde tidligere blitt omtalt som sentralt for inkluderingsarbeidet. Slik jeg tolker informantene, gjorde disse begrensningene at det var vanskeligere å opprettholde et godt læringsmiljø og elevenes opplevelse av sosial tilhørighet.

Når det gjelder faglig inkludering, var det interessant at det kom fram nokså motstridende opplevelser. To mente den faglige inkluderingen ble lite eller upåvirket av fjernundervisning, mens to mente at den ble påvirket i stor grad. En forklaring på hvorfor den faglige inkluderingen ble opplevd svekket, var at det var vanskeligere å tilpasse undervisningen til elevene når man ikke ser eller hører dem direkte i løpet av timen og skoledagen. Det kan dermed tenkes at fjernundervisning gjør det vanskeligere for lærere å følge retningslinjene for inkluderingsarbeidet i skolen. Utfordringer med å tilpasse undervisningen på grunn av fysisk avstand, kan muligens svekke elevenes muligheter til å delta på egne premisser, føle mestring, tilhørighet og læringsutbytte, noe NOU 2009: 18 (s. 16) fremhever som sentralt for inkluderingsarbeidet. En forklaring på hvorfor det faglige ikke hadde blitt opplevd som påvirket, var at elevene leverte inn det de hadde gjort i løpet av timen, etter hver time. Dette gjorde at læreren fikk god oversikt av hver enkelt elevs faglige nivå og utvikling. Begge disse forklaringene kan ses i lys Haug (2014, s. 37) og Johnsen (2020a, s. 200) sine forslag til hvordan lærere kan få innblikk i elevenes kunnskaper og evner, som grunnlag for undervisningen; observasjon i skoletimer og friminutt, kontroll av innleverte oppgaver og kommunikasjon med elever og foresatte. Det kan tenkes at lærerne som opplevde den faglige

inkluderingen som begrenset, legger mye vekt på observasjon av elevene i sitt inkluderingsarbeid. Lærerne som mente den faglige inkluderingen var lite påvirket, kan tenkes å ha kompensert den manglende muligheten til observasjon med økt fokus på å se på elevenes innleverte oppgaver.

Sosial og faglig inkludering kan, slik jeg ser det, ses i sammenheng. Tidligere beskrev informantene elevsamarbeid som viktig for å bruke elevmangfoldet som en ressurs, og med det øke elevenes deltakelse og følelse av tilhørighet til klassen. utfordringer knyttet til å organisere samarbeidsoppgaver under fjernundervisningsperioden kan dermed forstås som hemmende for elevenes sosiale og faglige utvikling, samt opplevelse av å være inkludert. To informanter fortalte at det var vanskeligere å organisere elevsamarbeid digitalt, og tre lærere ga uttrykk for at elevenes forutsetninger for å lære ble svekket i denne perioden. Her ble det fremhevet at elevene hadde gitt uttrykk for mindre motivasjon, trygghet og trivsel, og at noen elever distanserte seg fra undervisningen. Det at to informanter beskrev den faglige inkluderingen som lite eller ikke påvirket under fjernundervisningsperioden, kan derfor virke selvmotsigende. Sett i lys av anerkjennelse i den sosiale sfæren (Honneth, 2008, s. 130-138), vil mindre samhandling mellom elever, eller distansering fra elevers side, redusere deres muligheter til å være aktivt deltakende i fellesskapet i klassen. Dette vil påvirke den enkelte elev i form av mindre sjanser for å få verdsettelse for sine bidrag, som videre kan hindre elevenes utvikling av selvverdsettelse og følelse av tilhørighet i gruppa. I tillegg vil dette kunne hemme elevenes mulighet til å nyte av andres bidrag, noe Bachmann og Haug (2006, s. 88) fremhever som sentralt i en inkluderende skole. På denne måten vil begrensinger knyttet til sosiale faktorer kunne svekke elevenes faglige utvikling og opplevelse av å bli anerkjent og inkludert.

5.3.2 Inkludering i praksis under en fjernundervisningsperiode

Et hovedfunn i denne studien er at lærerne vektla en del av de samme strategiene for å fremme en inkluderende opplæring, i tiden med «vanlig» skolehverdag og tiden med fjernundervisning. Funnene tyder samtidig på at lærerne måtte organisere undervisningen på nye måter. Noe som kom tydelig fram i alle intervjuer, var at felles gjennomganger ble brukt i liten grad. Elevene ble beskrevet som passive under faglige gjennomganger, som gjorde at denne undervisningsmetoden ble gått bort ifra. Dette funnet kan ses i motsetning til funn hos Fjørtoft (2020, s. 28), som viste at «live» undervisning ble brukt daglig eller ukentlig av flesteparten av lærerne. En likhet mellom funn i denne og Fjørtoft (2020, s. 30) sin

undersøkelse, er at individuelt arbeid med oppgaver så ut til å være dominerende. Selv om lærerne ga uttrykk for at undervisningen ofte bestod av individuelt arbeid med oppgaver, fremhevet lærerne at de bevisst vekslet mellom å bruke forskjellige arbeidsmetoder og oppgavetyper for å øke elevdeltakelsen. Lærernes metoder for å fremme elevenes deltakelse under fjernundervisningsperioden ligner dermed på strategiene beskrevet i delkapittel 5.2.3, «Varier undervisningen». Det var likevel kun én informant som nevnte «variasjon i undervisningen» direkte.

En av strategiene som ble særlig fremhevet for å fremme elevdeltakelsen, var tilrettelegging for samarbeid om gruppeoppgaver over nettet. Dette funnet samsvarer ikke med funn i Fjørtoft (2020, s. 30) sin undersøkelse, som tydet på at lærerne brukte samarbeidsoppgaver i liten grad. Ifølge Lipsky og Gartner (1999, s. 17) er ikke elevsamarbeid kun sentralt for å øke elevenes deltakelse, men kan anses som betydningsfullt for elevenes opplevelse av anerkjennelse. Sett ut ifra situasjonen hvor elevene fikk se hverandre i mye mindre grad enn ellers, kan det tenkes at elevenes muligheter til å ta del i og oppleve verdsettelse for sine handlinger, var begrenset. Læreres tilrettelegging for samhandling og at elevene får bidra i en gruppe, kan derfor tenkes å være ekstra viktig for elevenes opplevelse av sosial verdsetting.

Tilrettelegging for elevsamarbeid kan også ses i sammenheng med elevenes faglige utbytte. En lærer ga uttrykk for at det ble mindre tid og mulighet til å hjelpe hver enkelt i løpet av de digitale undervisningstimene. Elevsamarbeid kunne dermed åpne for at elevene fikk raskere og grundigere hjelp av hverandre til å forstå fagstoff og løse oppgaver. Trykket på den enkelte lærer kunne derfor blitt redusert. Samarbeidsoppgaver ble også fremhevet som sentralt for å fremme elevenes følelse av tilhørighet i tiden med digital hjemmeskole. Dette kan ses i sammenheng med at elevsamarbeid tidligere hadde blitt omtalt som viktig for å skape et godt læringsmiljø. Det kan derfor se ut til at tilrettelegging for samarbeid mellom elever ble ansett som sentralt for å fremme aktiv deltakelse, læringsutbytte og tilhørighet til gruppa.

Informantene fortalte at de prøvde å opprettholde rutiner i form av faste morgenmøter og felles oppstart av timer. Oppfordringen til elevene om å skru på kameraet og være muntlig aktive ble begrunnet med at elevene i større grad skulle kunne se hverandre. For å fremme elevenes tilhørighetsfølelse, ble også daglig dialog mellom lærerne og enkeltelever- og grupper fremhevet. Siden det ikke var mulig å møtes direkte, ble kontakten opprettholdt via

chat eller videosamtale. Det kan dermed se ut til at lærerne anså visuell, muntlig og skriftlig kontakt som viktig for å fremme følelsen av fellesskap. Dette samsvarer med funn i Fjørtoft (2020, s. 47), hvor daglig kontakt med elever ble beskrevet som sentralt for å opprettholde struktur, gode relasjoner og tilhørighetsfølelse blant elevene. Sett ut ifra anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2008, s. 104), kan disse samtalen ha vært en måte for lærerne å vise varme og omsorg, og dermed bidratt til at elevene i større grad følte seg ivaretatt. Videre ble daglige tilbakemeldinger på elevenes skolearbeid beskrevet som en måte å anerkjenne elevene på. Det kan se ut til at lærerne vektla omsorg, empati, samt faglig og sosial støtte til hver enkelt, fremfor overfladisk ros av handlinger, i sin anerkjennelse av elever. Lærernes innsats for å opprettholde kontakt med og gi hyppige tilbakemeldinger til elevene kan dermed tolkes som at lærerne har en relasjonell forståelse for anerkjennelsesbegrepet.

En annen aktivitet som så ut til å ha vært mye brukt i fjernundervisningsperioden, var å gi elevene i oppgave å lage forklaringsvideoer til medelever. Dette kan også anses som sentralt for anerkjennelse i den sosiale sfæren i Honneths teori (2008). Elevene vil her, i likhet med arbeid med samarbeidsoppgaver, få mulighet til å bidra og føle seg som et viktig medlem i fellesskapet. Det kan også tenkes at elever, og særlig usikre eller faglig svake elever, føler større trygghet ved arbeid med en slik form for oppgave enn med spontane samarbeidsoppgaver. En av informantene fortalte tidligere om hvor viktig hun mente forutsigbarhet og forberedelsesmuligheter var for elevenes deltakelse og læring i timen. Arbeid med forklaringsvideoer kan dermed gi elevene mulighet til både å forberede seg og til å bidra i gruppa. På den måten blir det tilrettelagt for at elevene kan oppleve mer forutsigbarhet, trygghet, ansvar og verdsettelse. Dette kan videre fremme elevenes selvverdsettelse, tilhørighetsfølelse, deltakelse og læringsutbytte, som fremheves som viktige bærebjelker i en likeverdig og inkluderende opplæring (Buli-Holmberg, 2017, s. 90; Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89).

Tidligere i studien har det blitt vist til lærernes vektlegging av tilpasset opplæring som sentralt for anerkjennelse av elever, elevenes deltakelse og deres faglige og sosiale læringsutbytte. I forbindelse med samtalen rundt inkludering under koronapandemien ble begrepet «tilpasset» kun nevnt én gang av én informant. Likevel kan måten lærerne organiserte undervisningen på, på mange måter knyttes til tilpasset opplæring i praksis. Et eksempel er en av informantenes organisering av undervisning; elevene fikk stort sett tildelt individuelle oppgaver, og i løpet av timen hadde lærerne på trinnet faglig samtale med alle

sine kontaktelever individuelt eller i grupper. Innholdet i samtalene ble tilpasset etter hva elevene trengte hjelp med. Et annet eksempel er den ene lærerens tidvis nedprioritering av fagundervisning dersom elevene ble oppfattet som lite mentalt mottagelige for skolearbeid. Dette kan anses som en tydelig tilpasning etter elevenes forutsetninger og behov. Informanten beskrev det å snakke med dem om situasjonen, vise forståelse for utfordringer og ikke pushe elevene faglig, som eneste måten å gi elevene anerkjennelse på i tiden med fjernundervisning. Dette kan være en måte å vise empati, omsorg og forståelse for elevers følelser og reaksjoner, samt å vise erkjennelse for at det elevene sa var gyldig eller sant. Denne informantens beskrivelse av anerkjennelse kan derfor ses i likhet med en relasjonell definisjon av anerkjennelsesbegrepet (Jordet, 2020, s. 86-87).

Et tredje eksempel på tilpasning av opplæring under fjernundervisningsperioden, var bruk av åpne oppgaver. Informanten som nevnte dette, la til at oppgavene ble tilpasset elevgruppa slik at alle hadde forutsetninger til å mestre, i tillegg til at det også ble gjort individuelle tilpasninger ved behov. Flere av informantene hadde tidligere nevnt åpne og utforskende oppgaver som sentralt for anerkjennelse og bruk av mangfold som ressurs for å øke elevenes deltakelse, og dermed inkludering av alle elever i det faglige fellesskapet. Det var derfor noe overaskende at det kun var én informant som nevnte bruk av åpne oppgaver, og ingen som nevnte utforskende oppgaver, i forbindelse med inkluderingsarbeid i tiden med fjernundervisning. Denne typen oppgave er heller ikke nevnt i rapporten til Fjørtoft (2020).

Et annet tema som ble vektlagt i informantenes «vanlige» inkluderingsarbeid, men som ble omtalt i liten grad i forbindelse med fjernundervisning, var elevmedvirkning. Ut ifra lærernes svar kan det se ut til at elevmedvirkning blir ansett som en viktig del av deres arbeid med å inkludere alle elever. Under samtalene om digital hjemmeskole ble elevmedvirkning derimot ikke nevnt. Her skal det sies at dette undertemaet ikke ble stilt spørsmål om direkte i intervjuene. Samtidig kan det tenkes at elevmedvirkning ville blitt nevnt uoppfordret, basert på hvor framtrødende fokuset på elevmedvirkning er i skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Sett i lys av rettslig anerkjennelse i Honneths anerkjennelsesteori (2008) kan manglende tilrettelegging for elevers medvirkning i eget opplæringstilbud anses som en krenkelse av elevenes rettslige anerkjennelse. Som nevnt ble inkludering generelt, og faglig inkludering spesielt, beskrevet som utfordrende av to informanter. Etterspørring av innspill fra elever ville muligens gjort det lettere for lærerne å tilpasse undervisningen til elevenes behov i større grad. Det kan

derfor tenkes at det både kunne gjort arbeidet med den faglige inkluderingen enklere for lærerne, i tillegg til at elevene kunne ha opplevd å bli hørt og ha medvirkning i større grad.

5.3.3 Refleksjoner i ettertid

Funnene i både denne og Fjørtoft (2020) sin undersøkelse tyder på at lærere opplevde både positive og negative sider ved digital hjemmeskole, i perioden med fjernundervisning våren 2020. Eksempler på positive sider mine informanter nevnte var blant annet mer undervisningsvurdering, ny informasjon om og varhet rundt elevers personlige utfordringer. En annen positiv effekt av fjernundervisningsperioden, var at digitale medier nå ble brukt på en bedre måte slik at elever kan følge undervisning hjemmefra. Sett ut ifra et inkluderingsperspektiv kan alle disse faktorene gjøre lærerne bedre i stand til å inkludere alle elever. Økt informasjon om og bevissthet rundt elevenes styrker og utfordringer kan gjøre det enklere til å tilpasse undervisningen til elevgruppa. Bedre tilrettelegging for at elever som ikke er på skolen kan følge undervisningen, kan fremme inkluderingen av elever som av ulike grunner ikke har mulighet til å være på skolen fysisk.

Under intervjuene kom det fram refleksjoner rundt hvordan lærerne kunne ha organisert fjernundervisningen på en bedre måte. Her ble mer tilrettelegging for samhandling mellom elevene særlig omtalt. Det så ut til at lærerne hovedsakelig ønsket mer elevsamarbeid for å fremme elevenes opplevelse av å være en del av det sosiale fellesskapet. Dette kan ses ut ifra lærernes uttalelser om at den sosiale inkluderingen ble opplevd som spesielt utfordrende, og at elevenes forutsetninger for å lære hadde blitt svekket i løpet av perioden på grunn av mye ensomhet. Sett ut ifra Ainscow (2003, s. 19) og Haug (2014, s. 24) kunne tilrettelegging for gruppeoppgaver vært hensiktsmessig for å øke elevenes opplevelse av sosial inkludering, da elevsamarbeid kan fremme utviklingen av et inkluderende læringsmiljø.

Samtidig som alle lærerne kom med refleksjoner rundt hvordan deres arbeid med inkludering kunne blitt forbedret, nevnte ingen noe om at det hadde gjort en felles evaluering av fjernundervisningen på skolen. En informant fortalte direkte at dette ikke hadde blitt organisert, men kom ikke med noen forklaring på hvorfor. En kan undre hvorfor skolene ikke gjennomførte en kartlegging eller evaluering i etterkant av fjernundervisningsperioden, for å få overblikk over hvilke strategier lærerne hadde brukt og opplevelser rundt bruken av dem. Dette kunne muligens forbedret kvaliteten på lærernes inkludering i praksis ved eventuell ny periode med digital hjemmeskole.

6. Oppsummering og avsluttende kommentar

Denne studien har undersøkt temaet inkludering og anerkjennelse i skolen, ut ifra følgende problemstilling: *Hvordan mener lærere de kan legge til rette for en inkluderende opplæring generelt og i korona-tider spesielt?* Søkelyset har vært rettet mot å få innblikk i læreres forståelse av inkluderingsbegrepet og deres tanker rundt hvordan de kan legge til rette for en inkluderende opplæring som anerkjenner hele elevmangfoldet. Fokuset har vært særlig rettet mot lærerens meninger om hvordan de kan øke elevenes tilhørighetsfølelse, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte i undervisningen, både generelt og i perioder med digital fjernundervisning.

Dette forskningsprosjektet har hatt et vidt tematisk søkelys, som har gitt et bredt spekter av funn. Hensikten med denne studien var å få innblikk i læreres individuelle tanker og erfaringer, som gjør det irrelevant å forsøke å konkludere med ett bestemt svar. Studien vil derfor avsluttes med en oppsummering av undersøkelsens hovedfunn, knyttet til de tre forskningsspørsmålene. Samtidig som det har blitt tatt utgangspunkt i en bred problemstilling, har studiens begrensede omfang gjort at det er mange spørsmål rundt undertemaene som ikke har blitt besvart. Basert på denne studiens begrensinger, vil det i siste del av kapittelet bli pekt på hva som kan være aktuelt å forske videre på.

6.1 Oppsummering av funn

Hvordan forstår lærere begrepet «inkludering»?

Basert på funnene i denne studien så det ut til at lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet i stor grad harmonerer med hvordan inkludering blir beskrevet i skolens styringsdokumenter og retningslinjer. Lærernes beskrivelser av holdninger og opplevelser med inkludering i skolen samsvarte også i stor grad med funn i andre studier på temaet. Lærerne beskrev inkludering som en prosess hvor absolutt alle elever skal anses, være og føle seg som en naturlig del av fellesskapet på skolen. Inkludering i skolen handler om at skolen tilpasser opplæringen til hver enkelt elev, slik at alle kan ta del i, oppleve mestring og lære i det faglige og sosiale fellesskapet. Inkludering ble knyttet til den ordinære opplæringen, hvor alle elever ideelt sett skal få opplæringen innenfor fellesskapets rammer. Dette kunne samtidig medføre dilemmaer knyttet til forholdet mellom individuell tilpasning og utviklingen av et godt læringsmiljø. Lærerne pekte på skoleledelsens fokus og tilrettelegging

for kollegialt samarbeid, som viktig for deres inkluderingspraksis. Mangfold ble ansett som en berikelse i skolen, men kunne også medføre utfordringer.

Hvilke strategier mener lærere fører til en inkluderende opplæring?

For å kunne legge til rette for en praksis som inkluderte og anerkjente mangfoldet av elever, fremhevet lærerne relasjonsbygging og kjennskap til den enkelte elevs interesser, forutsetninger og behov som essensielt. Lærerne innhentet derfor aktivt informasjon om hver elev i forkant av første møte, og kontinuerlig i løpet av skoleåret. De mest omtalte strategiene for å drive en inkludere opplæring, var utvikling av et godt læringsmiljø, rom for elevmedvirkning og variasjon av undervisningsmetoder, læringsarenaer og -aktiviteter. Lærernes praktiske inkluderingsarbeid har derfor mange likhetstrekk med Mitchell (2018) sine inkluderingsstrategier, Lipsky og Gartner (1999) kjennetegn ved inkluderende skoler og Booth og Ainscow (2001) sine indikatorer på en inkluderende praksis. Lærerne beskrev disse strategiene som sentrale for å øke elevenes trygghet, trivsel, motivasjon, deltakelse og læring. Bruk av åpne oppgaver og tilretteleggelse for elevsamarbeid ble særlig vektlagt som sentralt for elevenes følelse av mestring og tilhørighet. Anerkjennelse ble beskrevet som viktig for elevenes opplevelse av å være inkludert. Lærerne uttrykte at de anerkjente hver enkelt elev gjennom å se, snakke med, vise omsorg for dem, samt tilpasse undervisningen til deres nivå og styrker.

På hvilke måter føler lærerne at koronapandemien har påvirket deres inkluderingsarbeid?

Ut ifra funnene så det ut til at lærerne opplevde flere begrensninger for sitt inkluderingsarbeid på grunn av korona-situasjonen. I likhet med funn i annen forskning (Fjørtoft, 2020), beskrev lærerne arbeidet for inkludering i det sosiale fellesskapet som utfordrende i tiden med fjernundervisning. Lærerne ga uttrykk for sprikende opplevelser knyttet til arbeidet med faglig inkludering. Strategiene lærerne beskrev i forbindelse med sitt daglige inkluderingsarbeid, dukket også opp i forbindelse med omtale av arbeidet i tiden med digital fjernundervisning. Lærerne etterstrebet å opprettholde rutiner og relasjoner, og beskrev daglig kontakt med elevene som sentralt for elevenes følelse av å være inkludert. Til forskjell fra funn i Fjørtoft (2020, s. 28) sin undersøkelse, benyttet lærerne felles gjennomgang som undervisningsmetode i liten grad. Det ble hovedsakelig lagt opp til at elevene skulle arbeide med oppgaver individuelt eller i grupper. Tilrettelegging for elevsamarbeid var vanskeligere å gjennomføre over nettet, men ble beskrevet som ekstra viktig for elevenes følelse av tilhørighet til fellesskapet, i tiden med sosiale begrensninger. Positive sider ved tiden med fjernundervisning var at blant annet at lærerne fikk mer

informasjon om noen elever og ble bedre på å bruke digitale medier slik at elever lettere kunne følge undervisningen hjemmefra.

Lærerne beskrev et nettverk av faktorer som påvirker deres inkluderingsarbeid, utfordringer og dilemmaer ved inkludering, og strategier som på ulike måter fremmer en inkluderende opplæring som anerkjenner elevmangfoldet både generelt og i korona-tider spesielt. Lærernes opplevelser med inkludering og anerkjennelse i skolen kan dermed oppsummeres med en av informantenes uttalelser: «Det er ikke lett, men det er viktig».

6.2 Begrensninger og videre forskning

På bakgrunn av at dette forskningsprosjektet har undersøkt inkludering og anerkjennelse ut ifra en bred problemstilling, har begrepenes kompleksitet kommet tydelig fram. Resultatene har gitt et overblikk over hovedtrekk ved læreres forståelse og beskrivelse av egen praktisering av inkluderende opplæring. For å få et dypere innblikk i ulike sider ved inkludering og anerkjennelse i skolen, vil det i videre forskning kunne være hensiktsmessig å avgrense søkelyset ytterligere. Et mer spisset fokusområde vil kunne gi kunnskap om delområder som er viktige faktorer inkluderende opplæring, enten knyttet til opplæring generelt eller i tider med korona-restriksjoner.

De fire informantene som deltok i denne studien har beskrevet sine forståelser, praktisering av og erfaringer med inkluderende opplæring både generelt og i en tid preget av koronaviruset. Dette har gitt nyttig informasjon om hvordan arbeid med inkludering i skolen kan oppleves og utføres. For å få et mer nyansert bilde av hvordan lærere arbeider med inkludering og anerkjennelse i praksis, kan det være aktuelt å benytte observasjon eller video fra klasserommet i tillegg til gjennomføring av intervju. En triangulering vill kunne vise i hvilken grad idealene lærere forteller om, faktisk blir praktisert. På bakgrunn av det begrensede utvalget, kan videre forskning på temaet med et større utvalg også være nyttig. Et bredere utvalg vil kunne få fram flere perspektiver, samt vise hvorvidt funnene i denne undersøkelsen gjelder for lærere fra andre geografiske områder, skoler og trinn. Dette vil også være hensiktsmessig sett i lys av at læreres holdninger og praksis preges av skolekulturen.

Denne studien har undersøkt forståelser og erfaringer med inkludering og anerkjennelse, sett ut ifra læreres øyne. Siden lærere kun er én gruppe aktører i skolesamfunnet, ville det vært

interessant å undersøke temaet fra elevers, foresattes eller skoleledere sitt perspektiv. Det kunne vært særlig aktuelt å undersøke ulike gruppers opplevelser knyttet til skolens organisering og gjennomføring av fjernundervisning, da dette er et område med begrenset forskning. Sett ut ifra hvordan korona-situasjonen ser ut nå, hvor elevene stort sett er tilbake på skolen, ville det muligens være enda mer relevant å forske videre på hvordan en inkluderende opplæring blir praktisert og opplevd ved gult og rødt nivå. Basert på funn i denne studien så det ut til at skolene ikke hadde hatt en evaluering av sin organisering og gjennomføring av opplæring, i etterkant av perioden med digital hjemmeskole. Det kan derfor være interessant å undersøke hvorvidt skolene har hatt en evaluering, og videre hva deres konklusjon var, eller hvorfor en slik kartlegging ikke hadde blitt gjort.

Litteraturliste

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad. *Developing Inclusive Teacher Education: Reforming Teacher Education* (s. 15-32). Routledge Falmer.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda, Forskningsrapport nr. 62).
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (K. Nes & M. Strømstad, Overs.). Opplandske Bokforlag. (Opprinnelig utgitt 2000).
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education?. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad. *Developing Inclusive Teacher Education: Reforming Teacher Education* (s. 1-12). Routledge Falmer.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Overs.). Liber. (Opprinnelig utgitt 2008).
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-114). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Finn, R. (2019). How pedagogical diversity can afford parallaxes of competence: Towards more inherently inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642400>
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern: Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* (2020:00805). <https://hdl.handle.net/11250/2676094>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2020) Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(3), 303-315.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hauge, A. M. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (2. utg., s. 87-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2021, 6. mai) *Smittevern for barneskolen 1.-7. trinn (covid-19)*. Folkehelseinstituttet og Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak#nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmoell>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1992).

-
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H. (2020a). A longitudinal classroom study of inclusive practices: The Norwegian contribution to international comparative classroom studies. I B. H. Johnsen (Red.), *International classroom studies of inclusive practices: Comparing teaching-learning processes* (s. 196-222). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, B. H. (2020b). Care and sensitivity in resource-based interaction traditions within education and upbringing. I B. H. Johnsen (Red.), *International classroom studies of inclusive practices: Comparing teaching-learning processes* (s. 33-56). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. (2011a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 123-137). Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 85-101). Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kvale, S & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). «It's all about the attitudes!» - Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction.

International Journal of Inclusive Education. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13603116.2020.1862402>

- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245–266. <https://doi.org/10.1080/13603110701237498>
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. I H. Daniels & P. Garner (Red.), *Inclusive Education: Supporting inclusion in education systems* (s. 12-23). Kogan Page.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28-44). Gyldendal Akademisk.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and Studies*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *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. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem*. Dafolo.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Mortier, K. (2020). Communities of Practice: A Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329–340. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13603116.2018.1461261>

-
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004a). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 3). <http://hdl.handle.net/11250/133772>
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004b). *Inkluderende skoler?: Casestudier fra fem skoler* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 14). <http://hdl.handle.net/11250/133840>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU, 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, (3), 58-63. https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Olsen_BedreSkole-3-10.pdf
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742143>
- Solheim, K. (2019). Teachers' Aspirations to Improve their Classroom Interaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(6), 147–169. <http://hdl.handle.net/11250/2602630>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). 07497: *Grunnskolepoeng, etter innvandrerkategori, kjønn, statistikkvariabel og år* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/07497/tableViewLayout1/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/-id404433/>

- 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"*. Oplandske Bokforlag.
- Subero, D., Vujasinovi., E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 19. desember). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Wilson, C., Wooldson, L. M. & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*. s. 1-19. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Wilson, C., Woolfson, L. M. & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), s. 218-234. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13603116.2018.1455901>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning: Problemstillingen til denne studien er som følger: «Hvordan mener lærere de kan legge til rette for en inkluderende opplæring generelt og i korona-tider spesielt?»

Gjennom dette intervjuet ønsker jeg å få høre dine tanker og opplevelser rundt inkluderingsarbeid i skolen, og hvordan du mener man som lærer kan legge til rette for en inkluderende opplæring som ivaretar og anerkjenner hele elevmangfoldet. Vi vil starte med hvordan du forstår begrepet inkludering, så om inkluderingsarbeid generelt, før vi avslutter med hvordan du har opplevd arbeidet med inkludering i korona-tiden. Du kan når som helst trekke deg som deltaker, uten å oppgi noen grunn. Har du noen spørsmål?

1. Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilken stilling har du?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

2. Inkluderende skole

- Hvordan forstår du begrepet «inkludering»?
- Hva mener du skal til for at man skal kunne si at skolen driver en inkluderende opplæring?
- På hvilke måter tenker du lærere kan anerkjenne hver enkelt elev?
- Hvordan blir inkludering fremmet på skolen du jobber på?
- Hvilke erfaringer har du i forhold til fordeling av ressurser i form av personale, rom, hjelpemidler osv. til elevene?
- Hvilken påvirkning har skolens inkluderingsfokus på din undervisning?

3. Planlegging av undervisning

- Hva legger du vekt på når du planlegger undervisningen?
- Hvordan bruker du elevmangfoldet som en ressurs i opplæringen?
- Hvilke typer ferdigheter og bidrag verdsetter du hos elevene?
- Hvilke utfordringer opplever du i forhold til inkludering av elevmangfold?

- Innhenter du noe informasjon om elevene (interesser, kultur, kunnskaper og evner) i starten av året og/eller i løpet av året?
 - På hvilke måter?
 - Kan du fortelle noe om hvordan du tar hensyn til eller bruker denne informasjonen (bakgrunn, evner, interesser)?

4. Inkludering i praksis

Fellesskap

- Hvilke strategier bruker du for at elevene skal føle at de tilhører et fellesskap?
- Hvordan mener du man kan legge til rette for at alle elever opplever å bli verdsatt i klassen?
 - Kan du fortelle noe om hvordan du legger til rette for relasjonsbygging mellom elevene?

Deltakelse

- Hva gjør du for at elevene skal kunne delta på lik linje i undervisningen?
- Hva gjør du når elever strever faglig eller sosialt med å delta i timer?
 - Eksempel
- I hvilken grad legger du opp til elevsamarbeid i undervisningen?

Medvirkning

- På hvilken måte legger du til rette for at elevene kan påvirke sin egen skolehverdag?
- I hvilken grad får elevene valgmuligheter knyttet til ulike måter å tilegne seg fagstoff og vise hva de har lært?

Utbytte

- Hvordan mener du at man som lærer kan sikre et godt faglig og sosialt utbytte hos alle elever?
 - Hva gjør du for at elever som ikke er gjennomsnittlige skal få optimalt utbytte?

5. Koronapandemiens påvirkning på inkludering

- På hvilke måter føler du koronapandemien har påvirket ditt inkluderingsarbeid?
 - Synes du det har blitt vanskeligere å drive en inkluderende opplæring på grunn av korona? Hvis ja, på hvilken måte?
 - Hvilke utfordringer har du møtt i forhold til gjennomføring av undervisning?
 - Er det noe du synes har blitt lettere, med tanke på inkludering?
- Hvordan har du tilrettelagt for at elever skal oppleve tilhørighet, deltakelse og anerkjennelse i tiden med fjernundervisning?
- Er det noe du skulle ønske du fikk til i større grad, i forhold til inkludering og fjernundervisning?

6. Avslutning

- Er det noe mer rundt temaet du vil legge til som du ikke har fått snakket om?
- Tusen takk for at du stilte opp som informant
- Ønsker du å få tilsendt intervjuet etter at jeg har omgjort lydopptaket til tekst?
- Ta kontakt dersom du er usikker på noe eller har spørsmål om oppgaven

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkludering og anerkjennelse i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et mindre utvalg lærere sine tanker rundt og opplevelser med inkludering av elevmangfold i skolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke utvalgte læreres forståelse av hva inkludering innebærer, og tanker om hvordan man som lærer kan legge til rette for en inkluderende opplæring som ivaretar og anerkjenner hele elevmangfoldet. Fokuset vil være rettet mot inkluderingsarbeid generelt, samt hvordan lærere har opplevd og opplever inkluderingsarbeidet i tiden preget av koronapandemien.

Den foreløpige problemstillingen er: *Hvordan mener lærere de kan legge til rette for en inkluderende opplæring generelt og i korona-tider spesielt?*

Dataen som samles inn vil bli brukt i min masteroppgave som skrives ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig, med Kari Nes som veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt invitert til å delta i forskningsprosjekt fordi du er utdannet lærer som underviser på 5.-10. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil foregå ved bruk av intervju. Intervjuet vil bli spilt inn med en lydopptaker og deretter skrevet ned i etterkant. Intervjuet vil foregå som en en-til-en samtale, og vare i omtrent 45 minutter. Tid og sted avtales nærmere, dersom du ønsker å delta. Spørsmålene vil være rettet mot dine tanker og erfaringer rundt inkludering og anerkjennelse

i en mangfoldig klasse, og hvordan du arbeider med inkludering i praksis. Det vil ikke bli stilt spørsmål om enkelte elever.

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. Dersom du velger å trekke deg, vil alle dine personopplysninger 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

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student som vil ha tilgang til lydfilen og andre personopplysninger.
- Du vil bli anonymisert gjennom at ditt navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode. Koden vil lagres på en navneliste som er adskilt fra øvrig data.
- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til det nedskrevne datamaterialet, etter at intervjuet er skrevet ned og dine personopplysninger anonymisert.
- Datamaterialet vil bli lagret på studentens personlige, krypterte pc, og oppbevares i privat hjem.

Du skal ikke kunne bli gjenkjent etter at oppgaven er publisert. Informasjonen som publiseres vil omhandle dine tanker og erfaringer rundt inkludering og anerkjennelse av elevmangfold i skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet skal etter planen være ferdig 15. mai 2021. Lydopptakene vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert. Transkripsjonene slettes når masteroppgaver er godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få utlevert en kopi av opplysningene om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektleder: Elisabeth Orpana, epost: elisabeth.orpana@gmail.com eller telefon: 47 35 84 03.
- Veileder: Kari Nes, epost: kari.nes@inn.no eller telefon: 62 51 77 41.
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, epost: usman.asghar@inn.no eller telefon: 61 28 74 83.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Prosjektleder
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkludering og anerkjennelse i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir spilt inn med en lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Prosjekttittel

Inkludering og anerkjennelse i skolen

Referansenummer

896198

Registrert

06.01.2021 av Elisabeth Orpana - 225904@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari Nes, kari.nes@inn.no, tlf: +4762517741

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Orpana, elisabeth.orpana@gmail.com, tlf: 47358403

Prosjektperiode

11.01.2021 - 15.05.2021

Status

08.01.2021 – Vurdert

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.01.21. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn,

navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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