

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ida Myren Bjørnsrud**

## **Masteroppgave**

# **Fire læreres forståelse av inkluderende læringsmiljø – elevenes subjektive følelse i fokus**

Four teachers' understanding of inclusive learning environment - the students' subjective feeling in focus

Grunnskolelærerutdanning 1-7  
Master i profesjonsrettet pedagogikk

**2022**



## Forord

Denne masteroppgaven indikerer avslutningen på mine fem år som høskolestudent ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Det har vært fem lærerike, krevende, morsomme og innholdsrike år som jeg kommer til å se tilbake på med et smil om munnen.

Det har vært spennende, givende og til tider svært krevende å skrive en masteroppgave. Tiden har flydd av gårde, og de fleste dager har vært gode. Samtidig har noen dager vært tunge, og jeg har til tider ikke trodd at jeg skulle komme i mål, men her er jeg nå – og masteroppgaven er skrevet ferdig og levert. Tenk det!

Jeg vil takke veilederen min Odd Rune Stalheim for god veiledning gjennom hele prosessen med masterskrivingen. I tillegg retter jeg en stor takk til de fire informantene som var villige til å stille til intervju – uten dere hadde ikke oppgaven blitt til!

Avslutningsvis vil jeg takke Kari, min storesøster og mine gode venn, for at du har støttet meg gjennom alle disse fem årene. Takk for god hjelp og av og til litt for lange, men gode, kaffe- og strikkepauser!

Jeg er nå ferdig utdannet for denne gang – men ferdig utlært, det blir jeg aldri. Nå er jeg klar til å ta fatt på læreryrket og hva det måtte by på. Det kommer til å bli spennende og krevende, men også svært givende og lærerikt. Det ser jeg veldig frem til!

Hamar, mai 2022

Ida Myren Bjørnsrud

# Norsk sammendrag

Tematikken for denne masteroppgaven er inkluderende læringsmiljø sett fra lærernes perspektiv. Det har vært undersøkt hvordan lærere forstår læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Oppgavens formål er å rette fokus mot inkludering av alle elever som en elevgruppe, da tidligere forskning på inkludering i skolesammenheng ofte fokuserer på elever med særskilte behov. Oppgaven tar sikte på å undersøke om lærernes forståelse av inkludering samsvarer med læreplanens formuleringer.

Studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign med intervju av fire lærere som metode. Intervjuene ble gjennomført som en-til-en intervjuer, med en semistrukturert tilnærming. Følgende problemstilling ligger til grunn for oppgaven: *Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?*

Resultatene viser at lærernes forståelse av inkluderende læringsmiljø i stor grad samsvarer med læreplanens formuleringer og mål. Lærerne legger vekt på sin rolle som en autoritativ klasseleder som svært viktig i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljø. For å skape inkluderende læringsmiljø må læreren tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og behov. Samtidig må læreren betrakte mangfoldet, som til enhver tid befinner seg på skolen, som en ressurs. I tillegg kommer det frem at gode relasjoner og anerkjennelse er helt avgjørende for at elevene skal oppleve å være inkludert. Det er lærerens og skolens ansvar å legge til rette for at læreplanens intensjoner om inkluderende læringsmiljø blir en realitet.

Lærerne har en bred forståelse av inkludering da de understreker at inkludering er en rett alle elever har. De er også opptatt av at elevene skal være både fysisk, sosialt og psykisk inkludert. Resultatet som peker seg ut i denne oppgaven dreier seg om lærernes vektlegging av elevenes subjektive følelse av å være inkludert. Samtlige lærere vier elevens egne opplevelse og følelse av å være inkludert stor plass. Dette kan tyde på at det aller viktigste i lærernes forståelse av inkluderende læringsmiljø handler om viktigheten av at elevene selv *opplever* inkludering og en tilhørighet til skolen. Samtidig er ikke dette noe overordnet del av læreplanen vektlegger i stor grad.

## Abstract

The theme for this master's thesis is inclusive learning environment seen from the teachers perspective. The title is “Four teachers' understanding of inclusive learning environment – the students' subjective feeling in focus”. It has been investigated how teachers understand the curriculum 's goal of an inclusive learning environment. The thesis aims to focus on the inclusion of all students as a group of students, as previous research on inclusion in school contexts often focuses on students with special needs. The thesis investigates whether teachers' understanding of inclusion corresponds with the curriculum's formulations.

The study is based on a qualitative research design with interviews of four teachers as a method. The interviews were conducted as one-on-one interviews, with a semi-structured approach. The following question underlies the thesis: *How do teachers understand the curriculum's goal of an inclusive learning environment?*

The results show that the teachers' understanding of the inclusive learning environment mainly corresponds with the curriculum's formulations and goals. The teachers emphasize their role as authoritative teachers as especially important in creating an inclusive learning environment. In order to create an inclusive learning environment, the teacher must adapt the teaching to the students' prerequisites and needs. At the same time, the teacher must consider diversity, which is found at school at all times, as a resource. In addition, it emerges that good relationships and recognition are crucial for students to experience inclusion. It is the teachers and the schools responsibility to facilitate that the curriculum's intentions for an inclusive learning environment become a reality.

The teachers have a broad understanding of inclusion as they emphasize that inclusion is a right all students have. They are also concerned that the students should be physically, socially and mentally included. The results that stand out in this study are about the teachers' emphasis on the students' subjective feeling of being included. All the teachers focus on the student's own experience and feeling of being included. This may indicate that the most essential part of the teachers' understanding of the inclusive learning environment is the importance of the students' subjective *feeling* of inclusion and school-belonging. At the same time, the curriculum does not emphasize the students' subjective feeling of being included to a large extent.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	10
1.2 BEGREPSAVKLARING.....	12
1.2.1 Inkludering .....	12
1.2.2 Læringsmiljø .....	13
1.3 STUDIENS OPPBYGGING .....	14
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>15</b>
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>18</b>
3.1 LÆRINGSMILJØ.....	18
3.2 DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN .....	19
3.2.1 Elev- og lærerforutsetninger .....	21
3.2.2 Rammefaktorer.....	22
3.2.3 Arbeidsmåter.....	23
3.3 INKLUDERING I SKOLEN.....	24
3.3.1 Ulike forståelser av inkludering .....	25
3.4 HONNETHS ANERKJENNELSESTEORI .....	29
3.4.1 Anerkjennelse som kjærlighet.....	29
3.4.2 Anerkjennelse som rettigheter.....	30
3.4.3 Anerkjennelse som sosial verdsetting .....	32

---

<b>4. METODE</b> .....	<b>34</b>
4.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	34
4.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	34
4.1.2 <i>Hermeneutikk</i> .....	35
4.2 KVALITATIV METODE.....	36
<i>Semistrukturert intervju</i> .....	37
4.2.1 <i>Intervjuguiden</i> .....	38
4.2.2 <i>Utvalg og rekruttering av informanter</i> .....	39
4.2.3 <i>Gjennomføring av intervju</i> .....	40
4.2.4 <i>Transkripsjonen</i> .....	41
4.2.5 <i>Analyse</i> .....	42
4.2.6 <i>Kvalitet i forskningen</i> .....	45
4.3 FORSKNINGSETIKK.....	47
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>49</b>
5.1 SOSIAL INKLUDERING .....	49
5.1.1 <i>Inkludering av ALLE elever som en gruppe</i> .....	49
5.1.2 <i>Relasjoner</i> .....	50
5.1.3 <i>Vennskap og lek</i> .....	52
5.1.4 <i>Gruppearbeid og variasjon i undervisningen</i> .....	53
5.2 FAGLIG INKLUDERING .....	54
5.2.1 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	54
5.2.2 <i>Aktivitet og elevmedvirkning i undervisningen</i> .....	55
5.3 ELEVENES EGEN OPPLEVELSE AV Å VÆRE INKLUDERT SETT FRA LÆRERNES PERSPEKTIV .....	57
5.3.1 <i>Elevenes følelse av å være inkludert og høre til</i> .....	57

---

5.3.2	<i>Anerkjennelse for den du ER</i> .....	58
5.3.3	<i>Anerkjennelse for det du GJØR</i> .....	59
5.4	LÆRERENS ROLLE I ARBEIDET MED INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ .....	59
5.4.1	<i>Læreren som en tydelig klasseleder</i> .....	59
5.4.2	<i>Læreren oppgave med å ivareta mangfoldet</i> .....	60
<b>6.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>62</b>
6.1	HVORDAN FORSTÅR LÆRERE INKLUDERING I SKOLEN? .....	62
6.2	HVA FORTELLER LÆRERE AT DE GJØR FOR Å SKAPE INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ?.....	68
6.3	HVORDAN FORSTÅR LÆRERE BEGREPET ANERKJENNELSE I ARBEID MED INKLUDERING? .....	72
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>76</b>
	<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>79</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>84</b>
	VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I STUDIEN (E-POST SENDT TIL REKTOR) .....	84
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE MED SAMTYKKESKJEMA .....	85
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	88
	VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD .....	90



---

# 1. Innledning

Overordnet del av læreplanverket utdyper blant annet hvilke verdier og prinsipper den norske skole skal bygge på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Ett av prinsippene for skolens praksis handler om å skape inkluderende læringsmiljø for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette kommer blant annet frem i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004, s. 85), hvor det pekes på at opplæringen i skolen skal være likeverdig, inkluderende og tilpasset til elevenes forutsetninger. Dette er tre overordnede grunnpilarer skolens praksis skal hvile på. Alle som arbeider i skolesektoren, skal ha et syn på opplæringen som står i samsvar og som harmonerer med disse verdiene og prinsippene. Videre står det i overordnet del av læreplanen at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Inkluderende læringsmiljø kan med andre ord ha positiv betydning for elevens helse og trivsel. Videre vil også opplevelsen av inkludering påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling og læring. I overordnet del av læreplanen står det også at «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). På bakgrunn av dette er det tydelig at elevene må inkluderes i skolen for å oppnå læring på flere arenaer. I tillegg må elevene føle seg trygge og ivaretatt i fellesskapet slik at de tør å delta og på den måten skal kunne utvikle seg selv.

Til tross for at inkludering nå er en av grunnpilarene i norske skoler, har ikke inkludering alltid hatt denne sentrale plassen. Tidligere ble elever med særskilte behov plassert i egne spesialskoler (Lund, 2017, s. 17). Senere har utviklingen beveget seg fra å skulle *integrere* elever med særskilte behov i skolen, til å *inkludere* alle elever. Integrering handlet om at elevene skulle tilpasse seg skolens tilbud, mens inkludering derimot er en kontinuerlig prosess hvor skolen må tilpasse seg elevene og det elevmangfoldet som til enhver tid befinner seg i skolen (Lund, 2017, s. 18). Inkludering som prinsipp ble først en del av den norske skole med Reform 97, ved signeringen av UNESCOs Salamancaerklæring (NOU 2009: 18, s. 16). Det betyr at den norske skole nå er forpliktet til å drive en opplæring som fremmer inkludering og som legger til rette for å «...include all children regardless of individual differences or difficulties» (UNESCO, 1994, s. 4). I erklæringen kommer det frem at skolen skal inkludere alle og enhver, uavhengig av elevenes forutsetninger og ulikheter. Elevene har rett til en plass i fellesskapet hvor de føler en tilhørighet. I innledningen til Salamancaerklæringen står det

blant annet «These documents are informed by the principle of inclusion, by recognition of the need to work towards “schools for all” – institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs» (UNESCO, 1994). Erklæringen legger vekt på at inkludering skal omfavne alle elever til enhver tid. I tillegg erkjenner den at alle barn er ulike og kan derfor ha behov for individuell tilrettelegging, som utdanningssystemet har ansvar for. Erklæringen fronter også at skoler med inkluderende praksiser er mest effektive mot diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994). Med Norges undertegnelse av Salamanca-erklæringen forplikter norske skoler seg til å drive en opplæring som skal være inkluderende ovenfor alle elever.

Videre står det i opplæringsloven, som tar for seg rettigheter og plikter forbundet med opplæring i Norge, at ««Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9 A-2, 1998). Her slås det fast at skolen skal arbeide for å skape et skolemiljø hvor elevene føler seg trygge. Trygghet er videre viktig for å fremme læring. Både inkludering og læringsmiljø knyttes til helse, trivsel og trygghet i overordnet del og i opplæringsloven. For at alle elever skal trives og oppleve at det er trygt på skolen må elevene lære å respektere at alle mennesker er forskjellige, og til tross for forskjellighetene er alle mennesker like mye verdt. Elevene må lære seg å leve i et mangfoldig samfunn, hvor alle har en plass i fellesskapet. Samfunnet blir stadig mer mangfoldig, og skoler skal betrakte mangfoldet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). Dette vil også øke muligheten for anerkjennelse, mestring og utvikling for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). I tillegg skal inkluderende læringsmiljø bidra til at elevene utvikler gode vennskap og på den måten lære å verdsette seg selv og andre elever, samtidig som at lærerne skal møte elevene med respekt og anerkjennelse slik at elevene kan utvikle en tilhørighet til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

## 1.1 Problemstilling

Til tross for den store vektleggingen av inkludering av elevene i skolen, har ikke et eneste land klart å leve opp til idealene omkring inkluderingsprinsippet (Haug, 2017b, s. 206). Dette *kan* ha sine forklaringer i at det ikke finnes en universell definisjon av begrepet inkludering, og at praksiser derfor vil variere i stor grad. Dette understreker blant annet Haug (2017b, s. 206) og Göransson & Nilholm (2014, s. 265). Når praksisene varierer, vil dette igjen påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Inkluderende læringsmiljø er, som vist ved å se til overordnet del

---

og opplæringsloven, satt sammen av flere elementer som læreren må være bevisst i sin planlegging, gjennomføring og analysing av undervisningen. Dette kan, fra et utenfraperspektiv, se ut som en svært utfordrende, men samtidig veldig viktig oppgave for lærerne i skolen.

Tematikken for denne masteroppgaven bygger på inkluderende læringsmiljø sett fra lærernes perspektiv. Læreplanen som styringsdokument legger føringer for hva et inkluderende læringsmiljø skal omfatte, og den understreker at læreren har en viktig brikke i arbeidet med inkluderende læringsmiljø. Her står det blant annet at «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Likevel viser Graham & Jahnukainen (2011 referert i Haug 2017b, s. 210) at det er stor avstand mellom formuleringer omkring inkludering og realiteten av hvordan inkludering blir praktisert i skolen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan omtalen av inkluderende læringsmiljø i overordnet del av læreplanen forstås og blir satt ut i praksis av lærerne.

Jeg har derfor formulert følgende problemstilling som ligger til grunn for denne masteroppgaven:

*Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?*

Med utgangspunkt i problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen. Spørsmålene danner også utgangspunktet for intervjuguiden.

1. Hvordan forstår lærere inkludering i skolen?
2. Hva forteller lærere at de gjør for å skape inkluderende læringsmiljø?
3. Hvordan forstår lærere begrepet anerkjennelse i arbeid med inkludering?

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg lærerne arbeider for å realisere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Hvordan lærerne arbeider vil bli belyst ut fra hva de forteller at de gjør i sin praksis. Inkludering er et komplekst begrep og jeg er derfor nysgjerrig på om lærerne arbeider og praktiserer inkludering på ulike måter for å overføre læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø til sine klasserom. I tillegg vil det være relevant å se nærmere på hva de tenker er betydningsfullt for å etablere gode og inkluderende læringsmiljø. Har lærerne samme syn på hva et inkluderende læringsmiljø innebærer? Hvordan arbeider de i hverdagen for å skape trygge rammer slik at elevene føler seg inkludert?

Denne masteroppgaven vil rette blikket mot lærerens forståelse av inkludering av alle elever. Mye av den tidligere forskningen på tematikken fokuserer på elever med særskilte behov og elever med minoritetsspråk- og bakgrunn. I tillegg blir inkludering ofte knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogikk (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Av den grunn ønsker jeg å rette søkelyset mot inkludering av hele elevgruppen og løfte frem viktigheten av at alle elever skal oppleve inkludering i skolen og føle en tilhørighet til klassen. Det er viktig å ikke glemme det mangfoldet av elever som til enhver tid befinner seg i klasserommet. I tillegg det er svært viktig at læreren i det daglige arbeidet jobber for å skape et inkluderende læringsmiljø slik at elevene skal føle seg trygge og utvikle seg både faglig og sosialt.

## 1.2 Begrepsavklaring

Inkludering og læringsmiljø er to sammensatte begreper som kan forstås, tolkes og arbeides med på svært mange måter av ulike lærere. De er nøkkelbegreper for denne studien, og til sammen danner de tematikken for oppgaven, inkluderende læringsmiljø. På bakgrunn av dette vil det her bli redegjort for begrepene inkludering og læringsmiljø. Disse avklaringene ligger til grunn for begrepene i denne oppgaven.

### 1.2.1 Inkludering

Inkludering og læringsmiljø er begreper som ofte omtales i skolesammenheng. Lærere vil trolig enes om at dette er viktige begreper og at et inkluderende læringsmiljø er å foretrekke. Likevel påpeker Qvortrup & Qvortrup (2018, s.803) at fokuset på inkludering i skolen i stor grad har blitt rettet mot elever med spesielle behov. De skriver videre at dette blir et feil fokusområde fordi inkludering skal gjelde alle elever. På bakgrunn av dette vil min studie rette fokus mot at alle elever har rett til en opplæring i et inkluderende læringsmiljø.

Inkludering handler om at alle elever skal ha en naturlig plass i fellesskapet, og at dette fellesskapet baseres på likeverd og sikrer minoritetsvern (NOU 2009: 18, s. 16). «Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (NOU 2009: 18, s. 15). At elevene behandles likeverdig betyr ikke at de skal behandles likt. Elevene skal få sin opplæring tilpasset etter deres forutsetninger og evner, slik prinsippet om tilpasset opplæring legger til grunn (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Videre hevder Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 810) at inkluderingsbegrepet består av flere dimensjoner og at alle disse bør tas i betraktning for at elevene skal inkluderes. I tillegg trekker

---

Haug (2017b) frem en smal og en bred forståelse av inkludering. Qvortrup & Qvortrup (2018) og Haug (2017b) sine forståelser av inkluderingsbegrepet ligger til grunn for denne oppgaven, og de vil videre blir utdypet under kapittelet *Teoretisk rammeverk*.

### 1.2.2 Læringsmiljø

Inkluderende læringsmiljø er, som tidligere nevnt, ett av prinsippene for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Til tross for det inkluderende læringsmiljøets sentrale plass i skolen er læringsmiljø et sammensatt begrep det kan være utfordrende å definere. Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at «I vid betydning kan det [læringsmiljø] defineres som alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen» (s. 195). Med denne definisjonen kan man trekke alle sider ved skolen inn under begrepet læringsmiljø. For å avgrense oppgavens omfang vil denne studien ta for seg de internale forholdene ved læringsmiljøet, det vil si de forholdene i læringsmiljøet som befinner seg innenfor den enkelte skoles rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Det er blant annet disse forholdene som ligger til grunn for begrepet læringsmiljø i denne oppgaven. Dette blir videre utdypet i teorikapittelet ved å trekke inn deler av den didaktiske relasjonsmodellen, som ble utviklet av Bjørndal & Lieberg i 1978. Videre peker læreplanen på at gode læringsmiljø er helt grunnleggende for at elevene skal oppleve faglig og sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Med andre ord, gode læringsmiljø er nødt til å ligge til grunn for at elevene skal ha mulighet til å utvikle seg og lære.

Med læringsmiljø menes gjerne de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Arbeidet for å sikre elevene et trygt og godt læringsmiljø består av en rekke faktorer, som vennskap, gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev, lærerens evne til god klasseledelse, skole–hjem samarbeid, det fysiske miljøet på skolen og kultur for læring blant elevene. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 46)

I Stortingsmelding 21 står det også at «Et godt og inkluderende læringsmiljø er både et mål i seg selv og et middel for å heve elevenes læringsutbytte» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16). Det kommer også frem av denne Stortingsmeldingen at ett av de tre overordnende målene for skolen er at elevene skal oppleve å ha et godt og inkluderende læringsmiljø (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 46).

## 1.3 Studiens oppbygging

Oppgavens innledning har presentert tema for studien. Innledningen har også tatt for seg problemstilling med underordnede forskningsspørsmål og begrepsavklaringer av begrepene inkludering og læringsmiljø. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning innenfor området inkluderende læringsmiljø i skolen. Den tidligere forskningen tydeliggjør også tematikkens relevans.

Videre blir oppgavens teoretiske rammeverk presentert i kapittel tre. Jeg har valgt å gå dypere inn i de internale forholdene ved læringsmiljøet ved å trekke frem deler av Bjørndal & Lieberg (1978) sin *Didaktiske relasjonsmodell*. Her blir elev- og læreforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter videre utdypet. Videre, som en del av det teoretiske rammeverket, presenteres *ulike forståelser av inkluderingsbegrepet*. Her trekkes Qvortrup & Qvortrup (2018) og Haug (2017b) sine forståelser frem. Avslutningsvis blir *Honneths anerkjennelsesteori* belyst med vekt på de tre anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting.

I kapittel fire gjøres det rede for oppgavens metodiske design og hvordan metoden har blitt lagt opp og gjennomført. Deretter presenteres oppgavens resultater i kapittel fem, før resultatene blir drøftet i kapittel seks. Drøftingskapittelet bygger på studiens forskningsspørsmål og har som hensikt å belyse og diskutere problemstillingen i sin helhet. Resultatene drøftes opp mot tidligere forskning, teori og styringsdokumenter som har blitt anvendt gjennom studien. I kapittel sju presenteres konklusjonen i oppgaven med vekt på å besvare problemstillingen, *Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?*

---

## 2. Tidligere forskning

Som nevnt ovenfor er den norske skole forpliktet til å drive en inkluderende opplæring for *alle* elever. Inkludering som forskningsfelt, er ifølge Göransson & Nilholm (2014, s. 265) et av de mest debatterte og innflytelsesrike fenomenene i skolesammenheng. I tillegg trekkes det frem at det er behov for nye typer studier på feltet inkludering, og at inkludering bør ha en mer klar definisjon (Göransson & Nilholm, 2014, s. 265). Dette til tross for at inkludering allerede er et omfattende forskningsfelt, hvor ulike definisjoner og tolkninger forekommer. Selv om skolen skal være et inkluderende fellesskap, kan det se ut til at skolen har utfordringer med å leve opp til dette idealet. Tidligere forskning, ved Haug (2017a; 2019) viser at elever med spesialundervisning eller andre utfordringer i skolen opplever et dårligere læringsmiljø enn andre elever uten spesielle utfordringer. Dette bekrefter både tidligere nasjonal og internasjonal forskning på området (Haug, 2019, s. 312). Det understrekes videre at dette kan føre til marginalisering og segregering av visse elevgrupper i skolen (Haug, 2019, s. 313). Marginaliseringen og segregeringen vil videre kunne ha en negativ virkning på elevenes psykososiale læringsmiljø (Haug, 2017a, s. 41).

Denne tendensen kommer også frem i en undersøkelse fra 2015 som kartla elevers opplevelse av inkludering i skolen (Nordahl, 2015). Undersøkelsen hadde et omfang på 22 000 elever fra femte til tiende trinn. Elevgruppen besto av elever med atferdsproblemer, elever med ADHD-diagnose, elever med spesifikke innlæringsvanskeligheter og elever uten vansker og utfordringer i skolen (Nordahl, 2015, s. 53-54). Formålet var å undersøke i hvilken grad elevene er *sosialt, faglig og psykisk inkludert* og om det eventuelt er noen forskjell mellom de ulike elevgruppene på disse områdene (Nordahl, 2015, s. 54). Her kommer det frem at det er store forskjeller mellom elevgruppene når det gjelder deres opplevelse av inklusjon i skolen. Elever med atferdsproblemer og/eller ADHD-diagnose har en svært lav grad av inklusjon sammenlignet med elever uten vanskeligheter (Nordahl, 2015, s. 57; Haug, 2017a, s. 53). Denne tendensen er gjeldende på alle de tre områdene *faglig, sosialt og psykisk inkludering* (Nordahl, 2015, s. 57). «Samtidig kan vi si at skolen gjennom lærere og skoleledere dårligst inkluderer elever i læringsfellesskapet som erfarer lav inklusjon i elevfellesskapet» (Nordahl, 2015, s. 57). Ut fra dette ser man at elever som i utgangspunktet erfarer lav inkludering sammen med de andre elevene, i liten grad blir inkludert av lærerne i læringsfellesskapet.

Nes (2013, s. 42) fremhever også utviklingstrekk i den norske skole som ligner ekskluderings-tendenser fremfor inkluderings-tendenser. Hun trekker frem at elever som mottar

spesialundervisning øker og at sosial ulikhet reproduseres (Nes, 2013, s. 42-44). I tillegg kommer det frem at kvaliteten på spesialundervisningen er for dårlig og at elevene ikke får utnyttet sitt læringspotensial. Videre setter Nes (2013, s. 49) spørsmålstegn ved om holdningen til inkludering i norske skoler er i en positiv utviklingsprosess. Spørsmålet blir ikke besvart, men artikkelen antyder at ekskluderings-tendensene veier tyngre enn inkluderings-tendensene i den norske skole.

Flem et al. (2004, s. 95) trekker frem at hva lærerne *gjør* er helt avgjørende for om skolen lykkes med å skape en inkluderende opplæring for alle. De trekker frem viktigheten av at lærerne har en god faglig innsikt og god kontakt med elevenes foresatte (Flem et al., 2004, s. 95). Bachmann & Haug (2006, s. 95) peker også på hva lærerne gjør for å skape inkluderende opplæring. De presiserer at disse lærerne ikke gjør noe utenom det «vanlige», men at de følger aksepterte prinsipper for utdanningen (Bachmann & Haug, 2006, s. 95). Når lærerne gjør dette, blir opplæringen god og inkluderende. I tillegg viser Flem et al. (2004, s. 96) at en inkluderende skole og praksis må fremheve variasjonen i elevmangfoldet og se på dette som noe positivt fremfor et problem. Dette samsvarer med det overordnet del sier om inkluderende læringsmiljø, «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15). Videre trekkes det også frem at en skole for alle må inkludere elevene i flere fellesskap; både akademisk, sosialt og kulturelt (Flem et al., 2004, s. 96).

Lund et al. (2017) trekker frem paralleller mellom folkehelse og inkluderende læringsmiljø. «For at barn og unge skal erfare skolekonteksten som en helsefremmende kontekst, er det avgjørende at læringsmiljøet er inkluderende» (Lund et al., 2017, s. 1). De viser også til nasjonal og internasjonal forskning omkring betydningen av inkluderende læringsmiljø. For at elevene skal føle seg som betydningsfulle deltakere i fellesskapet må de bli sett, hørt og tatt på alvor (Lund et al., 2017, s. 15). Forskningen understreker viktigheten av inkluderende læringsmiljø for å fremme elevenes fysiske og psykiske helse. Dette er i tråd med overordnet del som legger vekt på at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Tidligere forskning viser et noe annet bilde av den norske skole enn hva læreplanens overordnede del sier om skolens prinsipp om å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever. Denne tidligere forskningen viser at oppmerksomheten og fokuset omkring inkluderende læringsmiljø i stor grad tillegges elever med spesialundervisning eller særskilte



---

behov. Studien ønsker derfor, som tidligere nevnt, å løfte frem viktigheten av å inkludere alle elever i skolen på en likeverdig måte.

### 3. Teoretisk rammeverk

Med utgangspunkt i nøkkelbegrepene læringsmiljø og inkludering vil hovedvekten av teorikapittelet hvile på teori rundt disse begrepene. Først vil aktuell teori om læringsmiljø bli presentert med utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2018). De skiller mellom eksterne og internale forhold i læringsmiljøet. Videre blir utvalgte internale forhold i læringsmiljøet utdypet ved å trekke inn *Den didaktiske relasjonsmodellen* som er utviklet av Bjørndal & Lieberg i 1978. Jeg har valgt å benytte denne modellen fordi den er en velkjent modell i norsk skolekontekst. I tillegg er dette en modell som gir innsyn i svært sentrale elementer som læreren må ta hensyn til i sin planlegging og analysering av undervisningen.

Videre vil aktuell teori om inkludering i et skoleperspektiv bli presentert hvor hovedvekten ligger på Qvortrup & Qvortrup (2018) sin fremstilling av inkluderingsbegrepet og Haug (2017b) sin artikkel om idealer og realitet omkring inkludering i skolen. Dette for å belyse flere sider av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. Qvortrup & Qvortrups fremstilling av inkluderingsbegrepet er benyttet i artikkelen til Nordahl (2015) *Faktisk inklusjon i skolen*, som blir presentert i kapitlet om tidligere forskning. På bakgrunn av dette ser jeg det som interessant og relevant å bruke deres inndeling og fremstilling av inkluderingsbegrepet.

Til slutt blir anerkjennelse i lys av Honneths anerkjennelsesteori presentert som en del av det teoretiske rammeverket. Honneth har utviklet en teori som setter ulike forhold ved anerkjennelse i system. Denne teorien ligger til grunn fordi erfaringen av anerkjennelse i opplæringen er nødvendig for at elevene skal oppleve en tilhørighet til skolen, som igjen kan knyttes til inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Honneths hovedverk *Kamp om anerkjennelse* kom først ut i 1992, men jeg har valgt å benytte utgaven fra 2008 i denne oppgaven, samt andre aktuelle kilder.

#### 3.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et svært sammensatt begrep (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). På grunn av dette skaper begrepet mulighet for flere tolkninger og forståelser. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 197) vil elevenes motivasjon, selvoppfatning, atferd og læring påvirkes av deres opplevelse av læringsmiljøet. Det betyr at elevenes erfaringer og opplevelser med læringsmiljøet er særdeles viktig for elevenes utvikling og læring. Videre hevder Skaalvik & Skaalvik (2018) at «... skal en endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet, må en endre de

---

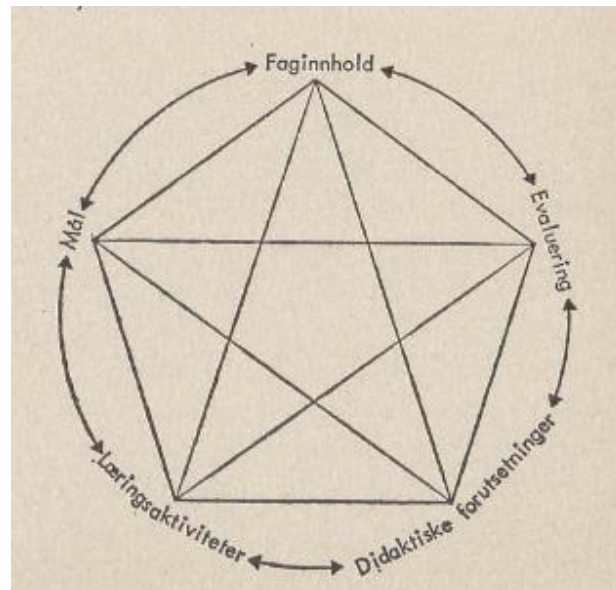
forholdene som har betydning for opplevelsen» (s. 197). For å forklare begrepet læringsmiljø kan man bruke betegnelsene internale og eksterne forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195).

Eksterne forhold i læringsmiljøet dreier seg om de forhold som ligger utenfor skolen og som lærerne ikke kan påvirke direkte, men som vil ha betydning for skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Her finner vi blant annet viktige styringsdokumenter for skolen, som opplæringsloven og læreplanen. Opplæringsloven tar for seg rettigheter og plikter i forbindelse med skolegang i Norge (Opplæringslova, 1998). Disse pliktene og rettighetene er lærerne forpliktet til å arbeide etter og de vil dermed påvirke deres praksis. Læreplanen er også et styringsdokument som lærerne må forholde seg til og styre sin praksis etter som de ikke kan kontrollere og påvirke direkte. Læreplanen legger blant annet føringer for det faglige innholdet og timetall i de ulike fagene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Eksterne forhold i læringsmiljøet er dermed viktige aspekter i læringsmiljøet men som ligger utenfor selve skolen og som lærerne ikke direkte kan påvirke.

De internale forholdene i læringsmiljøet befinner seg innenfor den enkelte skoles rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Opplæringsloven og læreplanen er lik for alle skoler, men hvordan de tolkes og settes ut i praksis vil variere fra skole til skole. Variasjonen innad på skolene hører til under læringsmiljøets internale forhold. Videre kan de internale forholdene deles inn i prosess- og rammekriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 196). Bjørndal & Lieberg utviklet i 1978 en modell som viser relasjonen mellom de internale forholdene i læringsmiljøet. I det følgende vil jeg gå nærmere inn i modellen.

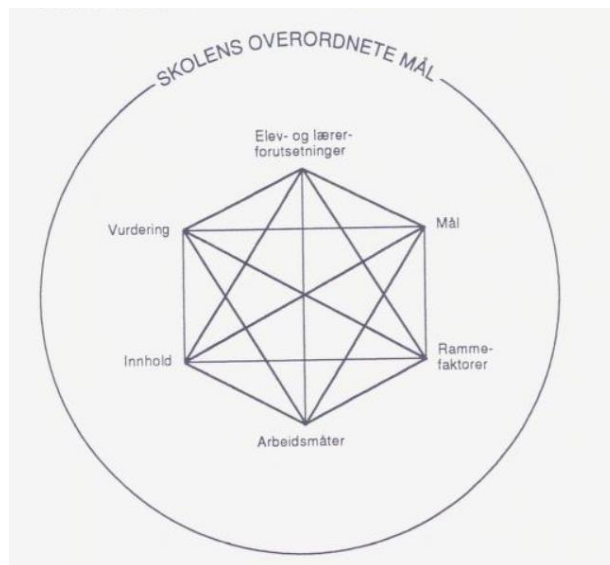
## 3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen ble for aller første gang omtalt av Bjørndal & Lieberg i 1978. Modellen illustrerer hvordan prosess- og rammekriterier påvirker og har betydning for hverandre i skolesammenheng. Modellen som er illustrert i figur 1 viser forholdet mellom ulike faktorer lærerne må ta hensyn til i sin planlegging og analysing av undervisningen.



Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen. Hentet fra Bjørndal & Lieberg (1978, s.135).

Faktorene i modellen er gjensidige, noe som betyr at hvis en faktor endres må også de andre tilpasse seg endringen. Dette er faktorer som vil ha konsekvenser for elevenes opplevde læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197). Faktorene Bjørndal & Lieberg (1978) har trukket frem er faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger (elev- og lærerforutsetninger, fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger), læringsaktiviteter og mål. I 1998 bearbeidet Hiim & Hippe modellen. De valgte å dele didaktiske forutsetninger i elev- og lærerforutsetninger og rammefaktorer. Dette illustreres i figur 2.



Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal & Lieberg, 1978). Hentet fra Hiim & Hippe (1998, s. 99)

---

Videre skriver Bjørndal & Lieberg (1978) om den didaktiske relasjonsmodellen;

Relasjonstenkning anvendt på undervisningsplanlegging består av en systematisk gjennomtenkning av skolens mål og midler og av de relasjoner det er mellom ulike faktorer i undervisningssituasjonen. En bevisstgjøring av disse faktorer og relasjoner må antas å øke verdien av den pedagogiske innsats. (s. 132)

Alle faktorene i modellen vil i sin helhet påvirke lærernes pedagogiske arbeid og vil derfor ha innvirkning på elevenes opplevde læringsmiljø. Bjørndal & Lieberg (1978, s. 133) påpeker videre at den didaktiske relasjonsmodellen kun skal fungere som et hjelpemiddel for lærerne i planleggingen, gjennomføringen og analyseringen av undervisningen. Bjørndal & Lieberg (1978) går ikke i dybden på hver og en faktor i relasjonsmodellen. På grunn av dette har jeg valgt å benytte Lyngsnes & Rismark (2020) sin beskrivelse og fremstilling av faktorene. Jeg vil i det følgende gå dypere inn i faktorene *elev- og lærerforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter*. Disse faktorene er valgt ut da jeg vurderer disse som svært relevante for å belyse problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven.

### 3.2.1 Elev- og lærerforutsetninger

Alle elever er ulike, og de møter skolen med svært forskjellige forutsetninger. Elevenes forventninger, kunnskaper, erfaringer, hjemmebakgrunn, livsbetingelser, religioner, språk og kulturer er med på å danne disse forutsetningene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 84). Dette er elementer læreren må ta hensyn til i sitt didaktiske og pedagogiske arbeid. For at læreren skal kunne møte elevene og deres forutsetninger må læreren arbeide for å skape gode relasjoner til hver enkelt elev. Læreren må bli kjent med elevene og deres interesser, bakgrunner og evner for å kunne ivareta dem slik de er (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 85). Elevenes behov, forutsetninger og interesser vil også påvirke valg av innhold. Å velge innhold som baserer seg på elevenes interesser og erfaringer vil være gunstig for elevenes motivasjon og lærelyst.

Både Piagets og Vygotskys læringsteorier bygger på viktigheten av å bli kjent med elevenes læreforutsetninger for å kunne planlegge undervisningen og legge til rette for et tilpasset innhold (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 85). Ifølge Piagets teori om kognitiv utvikling må lærerne bygge på ferdigheter og kunnskaper elevene allerede besitter for at elevene skal utvikle seg og danne ny kunnskap (Tetzchner, 2012, s. 214). Det betyr at lærerne må rette fokus mot det elevene kan fra før for at elevene skal oppnå læring. For å ha kunnskap om hva elevene kan fra før, må læreren bli kjent med elevenes læreforutsetninger som deres interesser, evner

og kunnskaper. I tillegg legger Piaget vekt på at barn lærer gjennom handling, gjerne i forbindelse med konkret materiale (Hundeide, 1985, s. 34-35). Han understreker at ny erfaring vil virke inn på tidligere erfaring, og dermed tilpasse seg kunnskapen som blir dannet (Tetzchner, 2012, s. 214). Det betyr blant annet at elevenes før-kunnskaper vil ha betydning for hvordan nye erfaringer og ny kunnskap blir tatt imot. I skolen er det derfor viktig at avstanden mellom undervisningen og elevenes erfaringer ikke blir for stor. Om avstanden blir for stor vil ikke elevenes interesse for å lære vekkes (Hundeide, 1985, s. 37). For å unngå dette må læreren la elevene utfolde seg og arbeide aktivt med problemløsende oppgaver, uten at læreren kommer med løsningen med en gang (Hundeide, 1985, s. 39).

Vygotsky retter også søkelyset mot elevenes læreforutsetninger. Til forskjell fra Piagets teori om den kognitive utviklingen som er et individuelt prosjekt (Tetzchner, 2012, s. 228), ses Vygotskys sosiokulturelle læringsteori i en sosial sammenheng. Med det menes at læring skjer i sosial deltakelse hvor både kunnskap og identitet blir til (Hasse, 2013, s. 146). Vygotsky var forkjemper for at elever kan lære mer i et sosialt fellesskap enn de kan lære alene. Dette kaller Vygotsky den nærmeste utviklingssone (Hasse, 2013, s. 161). «It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Med andre ord, elevene har et større potensial for utvikling og læring når de arbeider i fellesskap. Hasse (2013, s. 166) peker videre på at dette legger et stort ansvar over på læreren. Læreren må være bevisst elevenes forutsetninger for hva de potensielt kan lære i fellesskap med andre. Av den grunn må læreren vise interesse for, og bli kjent med elevene sine. Først når læreren er kjent med elevenes læreforutsetninger kan hen planlegge sin undervisning. Læreren må, ifølge Lyngsnes & Rismark (2020), «... møte elevene «der de er, og slik de er»» (s. 87). Elevsammensetningen er svært kompleks, og den vil påvirke flere forhold i lærerens didaktiske arbeid. Det er derfor svært viktig at læreren hensyntar elevsammensetningen og det elevmangfoldet som til enhver tid befinner seg i klasserommet.

### **3.2.2 Rammefaktorer**

Rammefaktorer er de forholdene, i og utenfor skolen, som både begrenser og muliggjør undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Blant annet er tid, læremidler, rom og utstyr deler av rammefaktorene. Samtidig vil ikke rammefaktorene direkte redusere eller styrke arbeidet, det handler om hvordan læreren nyttiggjør seg av, og oppfatter de ulike forholdene

---

som vil redusere eller styrke undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Derfor fremhever Hattie (2009, s. 238) i sin metastudie av 800 studier, at læreren definitivt er blant de viktigste rammefaktorene for elevenes læring. «Læreres kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats er mest avgjørende for hvordan undervisningen blir, og hva slags erfaringer og læringsutbytte elevene blir sittende igjen med» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Læreren har i sin posisjon mulighet til å styrke undervisningen slik at elevene sitter igjen med et best mulig læringsutbytte både faglig og sosialt. For at dette skal muliggjøres må læreren være omsorgsfull og ha en engasjert lidenskap for å undervise og lære (Hattie, 2009, s. 238). Læreren skal fremstå som en tydelig klasseleder som både har kontroll og som også viser omsorg og empati ovenfor elevene. En lærer som oppfyller disse kravene blir gjerne omtalt som en autoritativ lærer (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 43).

Læreren må også skape gode relasjoner til sine elever. Gode relasjoner mellom lærer og elev kan i tillegg til å forbedre elevens læringspotensial, også bygge opp under elevens autonomi og selvtilit (Nordenbo et. al., 2008, s. 53). Hvis elevene føler at de ikke blir likt av læreren kan dette føre til at de tenker at de ikke er like mye verdt som de andre elevene og at de ikke hører til i klassen (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 144). Relasjonen lærer-elev vil med andre ord kunne påvirke elevenes psykiske helse i stor grad. Lærer-elev-relasjonen blir også trukket frem av Hattie (2009, s. 118) som en svært viktig faktor for at elevene skal kunne prestere i skolen. For å skape en god relasjon til elevene må læreren blant annet legge til rette for en undervisning hvor elevene kan kjenne seg igjen i innholdet og ta med seg sine erfaringer inn i undervisningen (Hattie, 2009, s. 118). For at dette skal kunne skje må læreren ha kjennskap til hva elevene kan. På den måten kan undervisningen oppleves mer meningsfylt for elevene, fordi kunnskapen bygges i lys av tidligere erfaringer (Hattie, 2009, s. 238).

### **3.2.3 Arbeidsmåter**

Det finnes ikke en arbeidsmåte som er god i alle situasjoner. Arbeidsmåten må tilpasses de andre faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, slik også de andre faktorene er med på å påvirke hverandre i læringsmiljøet. Arbeidsmåten handler om selve aktiviteten som både elevenes og lærerens arbeid er sentrert rundt i en læringssituasjon ((Lyngsnes & Rismark, 2020 s. 101). Det handler med andre ord om *hvordan* elevene arbeider med innholdet. Lærerens oppgave og utfordring handler om å velge de arbeidsmåtene som på best mulig måte ivaretar elevene og ulike sider ved opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 103). Dette samsvarer med prinsippet om tilpasset opplæring som er sentralt i opplæringen (Opplæringslova, 1998,

§ 1-3). For å ivareta elevene og ulike sider ved opplæringen må læreren blant annet aktivisere elevene, konkretisere, variere og tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 104).

Ifølge Nordenbo et al. (2008, s. 71) vil arbeidsmåter som legger vekt på elevaktivering øke elevenes læring. I tillegg kan aktive og varierte arbeidsmåter føre til bedre fysisk og psykisk helse for elevene (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 110). Videre påpeker Grimsæth & Hallås (2019, s. 110) at det absolutt er nødvendig å fokusere på varierte bevegelsesaktiviteter for å skape et læringsmiljø som fremmer helse. Skolen har også en plikt ovenfor sine elever, gjennom opplæringsloven § 9 A-2, som går ut på å legge til rette for et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (1998). Samtidig kan variasjon i undervisningen føre til bedre tilrettelegging for elevmangfoldet. Varierte arbeidsmetoder kan også motivere og gjøre elevene nysgjerrige ovenfor det de skal lære (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 108). Dette kan igjen føre til økt mestring for elevene. Konkretisering handler om å bringe temaet nærmere elevens livsverden og på den måten vekke interesse hos elevene, slik også variasjon i undervisningen kan bidra til (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 104-105). I tillegg kan konkretisering bidra til at innholdet i undervisningen oppleves som mer relevant for elevene (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 108). For å bringe undervisningen nærmere elevenes livsverden, må undervisningen også tilpasses elevenes forutsetninger og behov. Dette er et av prinsippene skolens praksis skal hvile på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Tilpasset opplæring handler om å tilpasse arbeidsmåter, mål og lærestoff etter elevenes forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 105).

Prinsippene om å aktivisere, variere, konkretisere og tilpasse undervisningen er viktige elementer læreren må ta hensyn til i sin planlegging og gjennomføring av undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 105). Prinsippene er med på å sette fokus på at det ikke finnes en arbeidsmåte for alle læringssituasjoner. Læring er et komplekst fenomen, og disse prinsippene får frem at læreren må ta hensyn til en hel del i sitt didaktiske arbeid for å ivareta og skape et inkluderende og helsefremmende læringsmiljø.

### 3.3 Inkludering i skolen

Allan (2014, s. 511) og Haug (2017b, s. 206) påpeker at inkluderende utdanning er et utfordrende og omstridt område. I tillegg understreker Hilt (2015) at å fremme inkluderende samfunn er et viktig anliggende i flere europeiske land, «How to promote an inclusive society



---

and offer everyone the prospect of lifelong learning has been one of the main concerns of governments across Europe» (s. 165). Det er uenigheter om hvordan man skal drive inkluderende opplæring og hva som er elevens beste. Inkludering er et komplekst begrep med mange definisjoner og mulige tolkninger (Booth et al., 2006; Haug, 2017b; Nilholm, 2021). Til tross for de mange og ulike definisjonene fremhever Booth et al. (2006, s. 3) at inkludering handler om å redusere alle former for ekskludering. Det er enighet om at inkluderende opplæring er viktig for å sikre alle en likeverdig utdanning, men samtidig finnes det ikke et land som har lyktes med å bygge et skolesystem som lever opp til idealene omkring inkludering (Haug, 2017b, s. 206).

Tidligere har inkludering i skolesammenheng i stor grad fokusert på elever med spesielle behov. Dette påpeker blant andre Booth et al. (2006) og Qvortrup & Qvortrup (2018). Videre hevder Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 803) at fokuset på elever med spesielle behov blir feil fordi inkludering skal gjelde alle barn og unge i skolen. Dette kommer også frem i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Fokuset har nå forflyttet seg fra å være rettet mot elever med spesielle behov til «...children with all kinds of physical, cognitive and social backgrounds» (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 807) peker på at en forutsetning for å lykkes med inkluderende praksis i skolen er å ha en klar definisjon av hva det innebærer. Samtidig eksisterer det utallige definisjoner av begrepet. I det følgende vil Qvortrup & Qvortrup (2018) og Haug (2017b) sine definisjoner bli presentert.

### **3.3.1 Ulike forståelser av inkludering**

Qvortrup & Qvortrup (2018) har kartlagt tre dimensjoner som en del av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. De presiserer at alle tre dimensjonene må være til stede for å kunne drive en inkluderende praksis. De tre dimensjonene er delt inn i nivåer, arenaer og grader av inkludering. Nivåene, arenaene og gradene er igjen inndelt i underkategorier. Dimensjonene tar for seg endringen fra å fokusere på elever med særskilte behov, til å fokusere på inkludering av alle elever. «...we will build an operational definition, which addresses the change of inclusion from focusing on students with special needs to focusing on the inclusion of all children in the school community and in the communities related to the school» (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). De kritiserer tidligere definisjoner av inkludering i skolen, fordi disse ikke vektlegger elevenes selvopplevde inkludering eller ekskludering.

Den første dimensjonen tar for seg tre ulike nivå. Det første nivået legger til grunn at inkludering handler om mye mer enn å være fysisk til stede i et klasserom. Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 810) kaller dimensjonen *Levels of inclusion*. Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 810) kritiserer andre definisjoner av inkluderingsbegrepet fordi de i stor grad legger vekt på elevenes fysiske tilstedeværelse i klasserommet. Den *fysiske* tilstedeværelsen er ett av nivåene Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 810) kartlegger som en del av inkluderingsbegrepet. Samtidig trekker de frem det *sosiale nivået* av inkludering, noe også andre definisjoner legger vekt på. Det sosiale nivået av inkludering innebærer om eleven er sosialt aktiv i den gitte situasjonen eller konteksten (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Dette nivået handler både om faglige og sosiale hendelser som lek og kommunikasjon med andre elever. Det tredje nivået av inkludering handler om elevens selvopplevde inkludering og tilhørighet til fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). Det dreier seg om elevene selv føler seg inkludert i klasserommet og på skolen. Nivået kan betraktes som det *psykiske nivået* av inkludering.

Tidligere forskning har i noen grad vektlagt det psykiske nivået. Prince & Hadwin (2013, s. 238) fremhever viktigheten av at elevene føler en skoletilhørighet, *school belonging*, for å oppleve inkludering. Samtidig er denne artikkelen i stor grad rettet mot elever med særskilte behov. Qvortrup & Qvortrup (2018) derimot, vil fokusere på inkludering av alle elever, og at følelsen av skoletilhørighet er viktig for alle. Å oppleve en tilhørighet til skolen samt å bli akseptert og inkludert kan ifølge Baumeister & Leary (1995) føre til en rekke positive følelser. De påpeker i sin artikkel at mange av de sterkeste følelsene mennesker opplever handler om tilhørighet. Videre hevder de at det å bli avvist, ekskludert og ignorert kan føre til negative følelser som angst og ensomhet (Baumeister & Leary, 1995, s. 508). Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 812) legger altså til grunn at alle disse tre nivåene, *fysisk, sosial og psykisk inkludering*, bør være til stede for å kunne drive en inkluderende skolepraksis.

Den andre dimensjonen tar for seg ulike arenaer elevene kan inkluderes på. Tidligere definisjoner av inkluderingsbegrepet har kun identifisert skolen som en inkluderingsarena for elevene, og fordi inkludering er et sammensatt begrep trekker Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 812) inn arenaer som kan ha betydning for elevens inkludering i skolen. Dette nivået kaller de *Arenas of inclusion*. «...a school is not just one social system, but comprises many types of social communities» (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814). I tillegg til den sosiale arenaen i læringsfellesskapet (1), trekker Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 812-813) frem fire andre arenaer de mener er betydningsfulle for elevenes selvopplevde inkludering i skolesammenheng. Disse fire arenaene er, (2) komplekse interaksjonssystemer i

klasserommet, (3), sosiale arenaer som er knyttet til skolen, men som ikke er en formell del av den, (4) sosiale arenaer knyttet til de mellommenneskelige relasjonene mellom barn, og (5) sosiale arenaer knyttet til mellommenneskelige relasjoner mellom en elev og en eller flere lærere (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812-813). På den måten peker Qvortrup & Qvortrup (2018) på fem arenaer de mener er betydningsfulle for elevenes opplevde inkludering i skolen. Elever kan oppleve å bli inkludert eller ekskludert på disse arenaene og det kan påvirke deres læringsutbytte og hvordan de opplever inkluderingen i læringsfellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Å bli ekskludert fra sosiale sammenkomster i klassen kan være svært sårende for elevene det gjelder. Ved å trekke inn flere arenaer hvor elevene er aktive kan man skape et mer helhetlig bilde av inkluderingen i skolesammenheng (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813).

Den siste dimensjonen Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 813) trekker frem som relevant for inkluderingsbegrepet er grader, *Degrees of inclusion/exclusion*. De vil med denne dimensjonen få frem at det verken er oppnåelig eller egnet å oppnå fullstendig inkludering for alle elever til enhver tid. Elevene kan oppleve inkludering på noen sosiale arenaer, og samtidig oppleve ekskludering på andre (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). I en tabell, utviklet av Markus Schroer (2008), tydeliggjøres motpartene fullstendig inkludert og fullstendig ekskludert (Schroer, 2008, referert i Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814).

*Tabell 1. Levels of inclusion and exclusion. Hentet fra Schroer (2008) referert i Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 814).*

INCLUSION						
Total inclusion No individual visibility	Spatial inclusion (self-exclusion) No social visibility	Cumulative inclusion Social and individual visibility	Partial inclusion/ partial exclusion Social and individual visibility	Cumulative exclusion	Spatial exclusion (forced inclusion) No social visibility	Total exclusion

Mellom de to motpartene *Total inclusion* og *Total exclusion* finner vi de fleste elevene i skolen. Disse elevene kjennetegnes av at de er inkludert på noen sosiale arenaer og ekskludert på andre (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 814). Disse elevene kan også være inkludert eller ekskludert i ulik grad på forskjellige sosiale arenaer. For eksempel kan en elev være inkludert i stor grad i læringsfellesskapet i klassen og mer ekskludert i fritidsaktivitetene utenfor skolen.

Haug (2017b) opererer med en annen form for forståelse av inkluderingsbegrepet. Han trekker frem en horisontal og vertikal dimensjon på inkludering. Den horisontale dimensjonen tar for seg hva inkluderende opplæring innebærer og ser på den generelle forståelsen av hva

inkludering faktisk er (Haug, 2017b, s. 207). Den vertikale dimensjonen ser på sammenhengen mellom politiske og organisatoriske nivå i skolen og samfunnet (Haug, 2017b, s. 208). I denne forbindelse handler det om at det må være en sammenheng mellom alle nivå i utdanningssystemet omkring intensjonene i inkluderende opplæring (Haug, 2017b, s. 210). Om denne sammenhengen ikke finner sted, vil den inkluderende opplæringen svekkes. Dette er også tilfellet, da Haug (2017b, s. 210) presiserer at det er en avstand mellom idealene omkring inkludering og realiteten i skolen.

Den horisontale dimensjonen skiller mellom en smal og en bred forståelse av inkludering i skolen. I skolesammenheng er det den smale forståelse som er mest utbredt (Haug, 2017b, s. 208). Denne forståelsen fokuserer på hvordan elever med spesialundervisning skal inkluderes i skolen og i opplæringen. Med denne forståelsen fokuseres det i stor grad på hvor elevene mottar spesialundervisning og med hvem (Haug, 2017b, s. 208). I den forbindelse handler inkluderende opplæring om at alle elever skal være til stede i klasserommet og få opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Dette samsvarer med Qvortrup & Qvortrup (2018) sitt nivå av fysisk inkludering. Faren med den smale forståelsen av inkludering er at fokuset blir på *hvor* undervisningen skal foregå, fremfor å fokusere på *kvaliteten* på undervisningen (Haug, 2017b, s. 209). «Placement seems to be the most frequent criterion of inclusive education, to avoid segregation. The quality of teaching and learning processes in inclusive education has lower priority» (Haug, 2017b, s. 206). Lærerens kompetanse og kvalitet på undervisningen, som Haug (2017b, s. 213) trekker frem som svært viktig for å drive en inkluderende opplæring kommer i skyggen av fokuset på *hvor* elevene befinner seg når de mottar undervisning. Videre understreker Haug (2017b, s. 213) at lav kvalitet på undervisning ikke samsvarer med inkluderende praksiser. Derfor bør fokuset flyttes over på å utvikle lærernes kompetanse slik at inkluderende opplæring kan finne sted. Den brede forståelsen av inkludering fokuserer på mangfoldet av elever og at disse skal inkluderes i skolen (Haug, 2017b, s. 209). Denne forståelsen samsvarer med definisjonen av inkludering i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Likevel har denne forståelsen blitt kritisert fordi den kan få et for stort fokus på *alle* elever slik at de mest vanskeligstilte elevene blir «glemt» (Haug, 2017b, s. 209). Samtidig understreker Haug (2017b, s. 214) at denne forståelse er å foretrekke i skolen, selv om den smale forståelse ofte dominerer.

---

## 3.4 Honneths anerkjennelsesteori

Honneths anerkjennelsesteori viser til anerkjennelses grunnleggende betydning for menneskets muligheter for å kunne realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s. 24). «Det er også en teori som vil ivareta de universelle prinsippene om barns menneskeverd, likeverd og ukrenkelige egenverdi slik disse er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring og barnekonvensjonen og i opplæringsloven» (Jordet, 2020, s. 89). Anvendelse av teorien kan med andre ord hjelpe barn og unge til å bli ivaretatt og verdsatt til barnets beste i skolen. Videre kan erfaringen av anerkjennelse utvikle et positivt selvforhold (Honneth, 2008, s. 181-182). Det er viktig å påpeke at anerkjennelsen må komme fra mennesker man selv anerkjenner for at den skal ha betydning (Jordet, 2020, s. 113). Dette kalles en intersubjektiv anerkjennelse.

Honneths teori ble utviklet som følge av Hegels anerkjennelsesteori og Meads sosialpsykologi (Honneth, 2006, s. 127). Hegel opererer i *Retsfilosofien* med anerkjennelse i de tre sfærene, familie, samfunn og stat (Honneth, 2003, s. 83). Dette har Honneth videreutviklet og han deler anerkjennelse innenfor samfunnslivet inn i de tre sfærene kjærlighet, rett og solidaritet (Honneth, 2008, s. 103). Individet må selv erfare anerkjennelse innenfor alle de tre sfærene for å kunne realisere og utvikle seg selv, samtidig som at individet må møte andre med anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 25). Uten å erfare anerkjennelse innenfor alle tre sfærer, er det ikke mulig å danne og opprettholde en personlig identitet (Heidegren, 2010, s. 34). Mangel på opplevd anerkjennelse fra andre individer kan føre til at individet erfarer å bli krenket (Honneth, 2008, s. 140). I tillegg vil mangel på å erfare anerkjennelse gjøre det utfordrende for elevene å skape en tilhørighet til skolen, da læreplanen understreker at opplevelse av anerkjennelse og respekt kan lede til en opplevd tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I det følgende vil jeg gå dypere inn i Honneths tre anerkjennelsesformer og hva erfaringene av anerkjennelse innenfor de tre sfærene kan lede til.

### 3.4.1 Anerkjennelse som kjærlighet

Den første formen for anerkjennelse som Honneth omtaler er kjærlighet i den private sfæren. Med begrepet kjærlighet peker Honneth (2008) på noe mer enn et rent kjærlighetsforhold. Han sikter til de nære og primære relasjonene som består av sterke følelsesmessige bindinger (Honneth, 2008, s. 104). Denne formen for anerkjennelse danner forutsetningen for å kunne tre inn i et intersubjektivt forhold, det vil si forhold med andre mennesker (Honneth, 2003, s. 15). Kjærlighet er derfor den primære anerkjennelsesformen. Kjærlighetsforholdet individet

har til sine nærmeste kan føre til at individet etablerer kjennskap til sine ressurser og verdier, og samtidig erfare at disse blir mottatt og anerkjent (Honneth, 2003, s. 15). Mennesker må både utvikle seg til å bli autonome og samtidig knytte nære relasjoner til andre mennesker. Denne formen for anerkjennelse er ubetinget, og den handler i bunn og grunn om å bli anerkjent for den man er som individ, uavhengig av hva man gjør (Jordet, 2020, s. 95).

I denne sfæren handler utviklingen av et positivt selvforhold om å finne en balanse mellom selvstendighet og emosjonell tilknytning (Heidegren, 2010, s. 34). Dette knytter Honneth (2008, s. 106-107) til Winnicotts objektrelasjonsteori. Teorien tar for seg barnets avhengighet av moren i dets første leveår, for så å bli gradvis mer selvstendig og løsrevet fra moren (Honneth, 2008, s. 107). I denne prosessen utvikler barnet sin egen selvfølelse, det vil si følelsen av å ha verdi uavhengig av hva man presterer (Jordet, 2020, s. 96). Selvfølelsen er en av grunnsteinene ved individets selvforhold, som utvikles gjennom erfaringen av kjærlighet. (Honneth, 2003, s. 14). Honneth (2008) benytter begrepet selvtillit fremfor selvfølelse, hentet fra Erikson:

I denne forstand er «evnen til å være alene» det praktiske uttrykket for et individuelt selvforhold som Erikson sammenfattet under betegnelsen «selvtillit», det vil si at småbarnet gjennom å være trygg på morens kjærlighet utvikler en tillit til seg selv som gjør det mulig for det å være alene med seg selv uten bekymringer. (s. 113)

Jeg velger å benytte begrepet selvfølelse fremfor selvtillit, slik Jordet (2020, s. 96) har valgt å gjøre. Gjennom erfaringen av avhengighet og kjærlighet til moren lærer barnet å utvikle seg selv som et selvstendig individ og samtidig gjør det barnet rustet til å være alene. Fordi barnet er trygt på seg selv vil det også kunne møte andre med kjærlighet og samtidig tørre å delta i sosiale fellesskap (Jordet, 2020, s. 97). Selvet blir formet gjennom erfaringen av kjærlighet i de nærmeste relasjonene, og dette vil videre danne grunnlaget for relasjoner med andre (Jordet, 2020, s. 96). Kjærlighet som anerkjennelsesform er derfor en forutsetning for å kunne erfare anerkjennelse i de to andre sfærene og helt grunnleggende for individets utvikling av sin identitet og sitt selvverd. I skolesammenheng vil kjærlighet som anerkjennelse blant annet handle om å anerkjenne elevene for dem de er, uavhengig av hva de gjør og presterer.

### **3.4.2 Anerkjennelse som rettigheter**

Den andre anerkjennelsesformen som Honneth omtaler er rettigheter i den offentlige sfære. For å kunne delta selvstendig i det offentlige liv må individet først ha utviklet selvtillit som

---

kommer fra erfaringen av kjærlighet i nære relasjoner (Honneth, 2008, s. 116). Honneth (2008) viser til Hegels *Enzyklopädie* i sin beskrivelse av rettsforholdet som en form for anerkjennelse, ««I staten ... blir mennesket anerkjent og behandlet som et fornuftig vesen, som fritt, som person ...»» (s. 117). I denne sfæren møter individene mennesker som de ikke har nære relasjoner til, men som de samtidig er avhengig av, og har en gjensidig forpliktelse overfor. Menneskene kan bare forstå seg selv som «...rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre» (Honneth, 2008, s. 117). Anerkjennelse i form av rettigheter sikter også til at «... hvert eneste menneske anerkendes som fuldgjaldig medlem af samfundet, som retssubjekt» (Heidegren, 2010, s. 35). Alle mennesker har visse rettigheter som er universelle og som gjelder uansett individenes forutsetninger. Mennesker har lik verdi av å være menneske, og derfor er det å bli anerkjent som rettsperson likt for alle (Jordet, 2020, s. 98). I tillegg handler denne formen for anerkjennelse om at mennesker har et behov for å høre til og bli sett på som likeverdige subjekter (Jordet, 2020, s. 95). Anerkjennelsen skjer uavhengig av individets evner, egenskaper og bakgrunn. Videre innebærer dette at mennesker anerkjennes for sin mulighet for å gjøre selvstendige og moralske handlinger (Honneth, 2003, s. 16).

I erfaringen av å bli anerkjent som en likeverdig rettsperson vil individet utvikle selvrespekt.

... erfaringen av rettslig anerkjennelse fører tilsvarende til at det voksne subjektet kan forstå sine handlinger som et uttrykk for dets egen autonomi som blir respektert av alle andre. At selvrespekt har samme betydning for rettsforholdet som selvtillit har for kjærlighetsrelasjonen, antydes ved at rettigheter kan forstås som anonymisert tegn på sosial respekt ... (Honneth, 2008, s. 128)

Når individet blir respektert av andre kan det også utvikle respekt for seg selv og sin egen selvstendighet. Selvrespekten skaper «... en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre» (Honneth, 2008, s. 128). Å utvikle selvrespekt handler om å ha tro på seg selv og sin egen verdi som menneske, og at denne verdien er universell. Her viser Honneth (2008, s. 121) til Kants uttrykk om at menneske er et «formål i seg selv». Menneske skal aldri brukes som et middel for å oppnå noe annet. Det skal alltid være et mål i seg selv. Rettslig anerkjennelse i skolen handler blant annet om at elevene skal oppleve at de blir verdsatt og respektert på lik linje med andre elever, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Selvrespekt er, på lik linje med barnets selvfølelse, en del av menneskets selvforhold. Videre er erfaringen av anerkjennelse som et likeverdig individ i

fellesskapet en forutsetning og en nødvendighet for en sunn selvutvikling og identitet for menneskene (Jordet, 2020, s. 113).

### **3.4.3 Anerkjennelse som sosial verdsetting**

I tillegg til kjærlighet og rettigheter trekker Honneth (2008, s. 130) frem sosial verdsetting som en form for anerkjennelse. For at mennesker skal kunne utvikle seg selv og sin identitet må de erfare anerkjennelse i alle de tre sfærene. Sosial verdsetting handler om at individene kan «... forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 130). Til forskjell fra kjærlighet som anerkjennelse hvor individene blir verdsatt for den man er, blir man ved erfaringen av sosial verdsetting verdsatt for det man yter og presterer. Samtidig må erfaringen av kjærlighet ligge til grunn, slik det også er ved rettslig anerkjennelse. For at ens egenskaper og ferdigheter skal kunne verdsettes, må de samsvare med de gitte verdiene som ligger til grunn i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Honneth (2008) beskriver det på denne måten, «Ettersom personenes ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut fra hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer» (s. 131). Ens egenskaper og prestasjoner vil kun verdsettes om de bidrar til å nå samfunnets verdier og mål. Det betyr også at noen egenskaper og ferdigheter blir sett på som mer verdifulle enn andre i et fellesskap. Det er spesielle egenskaper som blir etterspurt, og her skiller sosial verdsetting seg fra rettslig anerkjennelse som handler om det universelle ved mennesker (Honneth, 2008, s. 131). Ved sosial verdsetting skal menneskene erfare at deres prestasjoner blir anerkjent. Det handler om hva menneskene velger å gjøre i et fellesskap, og om det de gjør samsvarer med samfunnets felles målsetting.

Ved å erfare at ens egenskaper og ferdigheter blir etterspurt kan individet utvikle det Honneth (2008, s. 139) kaller selvverdsetting. Her velger jeg å benytte Jordet (2020, s.103) sitt begrep selvtilitt fremfor selvverdsetting. Mennesker kan utvikle en tro og en tillit til at ens egenskaper er viktige for fellesskapet. «Erfaringen av sosial verdsetting [...] rommer også en følelsesmessig tiltro til at individet kan frembringe prestasjoner eller inneha ferdigheter som anerkjennes som «verdifulle» av de andre samfunnsmedlemmene» (Honneth, 2008, s. 138). I skolesammenheng vil sosial verdsetting som anerkjennelse handle om elevenes prestasjoner og egenskaper (Jordet, 2020, s. 105). Ved å gi elevene oppmerksomhet og anerkjennelse for hva de gjør, vil de oppleve at det er deres egenskaper og ferdigheter som blir verdsatt. Dette



---

kan også føre til at elever ikke opplever å bli anerkjent gjennom sosial verdsetting, fordi det er visse egenskaper og prestasjoner som blir etterspurt i skolen (Jordet, 2020, s. 105).

Honneth (2008, s. 138) knytter også sosial verdsetting opp mot solidaritet. Han understreker at menneskene i et fellesskap er avhengig av hverandres deltakelse og egenskaper. «Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen» (Honneth, 2008, s. 138). Honneth (2008, s. 138) peker på at symmetrisk her betyr at alle må få erfare at sine ferdigheter og ytelser er verdifulle for samfunnet. På den måten trekker han paralleller mellom sosial verdsetting og solidaritet. Fellesskapet hvor menneskene deltar må være solidarisk for at alle skal få erfare å bli anerkjent for sine prestasjoner. Samfunnets felles mål kan kun nås hvis medlemmene sørger for at andres egenskaper kan få utfolde seg (Honneth, 2008, s. 138). Samfunnet kan betraktes som solidarisk hvis samfunnet som fellesskap klarer å integrere menneskenes forskjellige verdier, prestasjoner og ferdigheter (Honneth, 2003, s. 17). Det betyr at samfunnet må legge til rette for at menneskenes ulike egenskaper og prestasjoner kan få plass i fellesskapet, slik at fellesskapet blir solidarisk og at medlemmene igjen kan erfare sosial verdsetting.

## 4. Metode

Temaet for denne studien, inkluderende læringsmiljø, kan forskes på med ulike metoder. Metode er ikke et mål i seg selv, men et verktøy i en undersøkelse med formål om å gi svar på store eller mindre problemstillinger (Kvarv, 2014, s. 126). Videre påpeker også Kvarv (2014, s. 126) at metode er et helt nødvendig redskap i undersøkelses- og forskningsarbeid, samtidig som at metoden ikke er en betingelse for et godt resultat. I dette kapitlet presenteres valgt metode som er benyttet for å besvare problemstillingen for studien. «Med metode menes måter å gå frem på for å fremskaffe kunnskap eller for å etterprøve forskningsresultaters gyldighet og pålitelighet» (Kvarv, 2012, s. 126). I dette kapitlet presenteres først valgt vitenskapsteoretisk ståsted som ligger til grunn for oppgaven. Deretter blir det kvalitative forskningsdesignet videre utdypet ved å blant annet gjøre rede for valgt metode, gjennomføring av metoden og analysen. Avslutningsvis presenteres forskningsetikk som er relevant for oppgaven. Alle valg som er besluttet i forhold til studien vil ha påvirkning på forskningsarbeidet og resultatet som helhet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I denne studien undersøker jeg læreres forståelse av læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Oppgaven har av den grunn et kvalitativt forskningsdesign med fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg velger å benytte de to vitenskapsteoriene da jeg ser det som mest hensiktsmessig for denne studien.

#### 4.1.1 Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming ser verden slik den fremtrer for oss som virkelighet. Det er menneskene som danner virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 169). På bakgrunn av dette ønsker jeg ut fra en fenomenologisk tilnærming å beskrive informantenes livsverden, slik den fremtrer for dem. Livsverden er verden slik den umiddelbart fremtrer for oss uavhengig av alle forklaringer, og denne livsverden er virkelighet for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Målet med fenomenologi handler om å beskrive fenomenene slik de viser seg i ulike sammenhenger (Kvarv, 2014, s. 87). Fenomenene som beskrives skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver, og beskrivelsene vil videre uttrykke verden slik informantene, i dette tilfellet lærerne, opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det betyr blant annet at jeg som forsker må sette meg godt inn situasjonen lærerne befinner seg i.

---

Jeg må forsøke å forstå lærerne og jeg ønsker at fenomenene som undersøkes får en fyldig og bred beskrivelse. For å muliggjøre dette må jeg forsøke å møte informantene med en åpenhet og sette min egen forforståelse til side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75). I studier med en fenomenologisk tilnærming er forskeren opptatt av innholdet i empirien, og forskeren møter empirien med en fortolkende tilnærming for å frembringe en dypere mening i informantenes erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 169). I denne studien ønsker jeg at informantene skal gi rike og brede beskrivelser av sin forståelse for inkluderende læringsmiljø. Som forsker er det viktig at jeg ser informantenes beskrivelser ut fra deres egne perspektiver og ståsted. I tillegg må jeg være bevisst mine egne forforståelser i innsamlingen og tolkningen av datamaterialet, for å forstå informantene (Johannessen et al., 2016, s. 170). Det er viktig at jeg er bevisst hvorfor jeg forstår fenomenene akkurat slik jeg gjør. Både mine og informantenes forforståelse vil være med på å farge funn i datamaterialet. Samtidig er det viktig med en fenomenologisk tilnærming å understreke at resultatene er hentet fra informantenes forståelse og deres livsverden.

#### **4.1.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikk har sine røtter allerede fra den tidlige antikken. På den tiden var hermeneutikk det samme som tolkningskunst (Gilje, 2019, s. 35). I nyere tid er det fortsatt enighet om at hermeneutikk handler om tolkning. Formålet med alt hermeneutisk arbeid er å tolke, og på den måten oppnå forståelse (Kvarv, 2014, s. 74). Hermeneutikken skal blant annet utvikle gode tolkninger av tekster (Gilje, 2019, s. 35). Denne studien er, i tolkningsarbeidet, opptatt av menneskelige forutsetninger som den sosiale konteksten, språk og den historiske konteksten (Gilje, 2019, s. 12). Fenomenene som undersøkes må alltid forstås i lys av konteksten de er en del av. Det betyr blant annet at det aldri vil være mulig å foreta et nøytralt eller objektivt tolkningsarbeid (Gilje, 2019, s. 154). I denne studien vil jeg som forsker alltid ha med meg mine forutsetninger og antakelser i tolkningsarbeidet. Dette kalles forståelseshorisont i hermeneutisk arbeid (Kvarv, 2014, s. 73). Alle mennesker har en forståelse av ulike fenomener som de tar med seg inn i tolkningen. Forståelsen, eller fordommene, vil styre måten vi forstår noe på (Gilje, 2019, s. 155). Tolkingsprosessen vil videre være en prosess mellom helhet og deler av teksten, kalt den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Helheten med våre oppfatninger utgjør vår horisont som vi fortolker verden ut fra (Gilje, 2019, s. 23). Denne horisonten kalles forventningshorisont når den legger føringer for hva vi erfarer, og hvordan fenomen erfares (Gilje, 2019, s. 23). Vi

danner oss en forståelse av teksten ved å belyse både helhet og deler, i tillegg til at teori og datamaterialet vil belyse hverandre. I et forskningsperspektiv på denne oppgaven betyr dette at min forventningshorisont vil legge føringer for hva jeg ser på som relevant i datamaterialet og i mine resultater.

Ifølge Gadamer og hans hermeneutikk vil det være umulig å legge til side alle sine forforståelser i et tolkningsarbeid (Gilje, 2019, s. 164). Som følge av dette vil det for meg være svært utfordrende å legge vekk alle mine antakelser og forståelser rundt læreryrket. Min forforståelse, mine erfaringer og min kunnskap vil være med på å styre hvordan jeg forstår og tolker mitt datamateriale. På bakgrunn av dette vurderer jeg det dit at en hermeneutisk tilnærming som vitenskapsteoretisk ståsted er mest gunstig for denne oppgave, sammen med fenomenologi. Jeg ønsker rike og detaljerte beskriver fra informantene om hvordan de forstår inkluderende læringsmiljø, samtidig som at jeg som forsker må være bevisst på at mine forkunnskaper rundt fenomenet ikke kan legges bort, og at tolkningsarbeidet ikke blir nøytralt. Som forsker vil jeg møte informantene med en åpenhet, men også være bevisst min forforståelse. I tillegg vil teori og empiri belyse hverandre, slik tilfellet er med en hermeneutisk tilnærming.

## 4.2 Kvalitativ metode

Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 25) handler samfunnsvitenskapelig metode om hvordan forskere skal gå frem for å samle informasjon om den sosiale virkeligheten. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen et al., 2016, s. 27). Kvantitativ metode har, ifølge Kvarv (2014, s. 127), sitt teoretiske fundament fra naturvitenskapen. I denne typen forskning har forskeren en større avstand til det som studeres enn ved kvalitative metoder, og det forskes gjerne på et større datamateriale. Dette kalles gjerne breddeundersøkelser. Datamaterialet om virkeligheten formidles ved hjelp av tall i kvantitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Analysen av datamaterialet dreier seg ofte om å avdekke mønstre og tendenser (Kvarv, 2014, s.127).

Innenfor kvalitative metoder har forskeren en nærhet til fenomenene som studeres. Disse metodene benyttes derfor i dybdeundersøkelser. For at forskeren skal kunne trenge dypt inn i datamaterialet er det i kvalitativ forskning færre enheter eller forskningsobjekter med i studien (Kvarv, 2014, s. 137). På den måten kommer forskeren og forskningsobjektene tetter på hverandre og det åpnes opp for kommunikasjon og dialog. Som følge av dette kan jeg på en

---

enklere måte forstå og sette meg inn i informantenes situasjon (Kvarv, 2014, s. 137). Intervju og observasjon er vanlige teknikker for å samle inn data i kvalitativ forskning. Av den grunn er det tale, tekst og bilde som danner datamaterialet i kvalitative metoder (Kvarv, 2014, s. 137).

I denne studien ønsker jeg å undersøke og belyse hvordan lærere forstår læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. For å få innsikt i en lærers forståelse vurderer jeg det slik at det ikke ville være gunstig eller mulig å benytte seg av en kvantitativ metode. «Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper i en tekst som presenterer en kvalitativ studie» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å undersøke hvordan lærere forstår et fenomen, er det ønskelig å gå i dybden, og jeg har av den grunn valgt en kvalitativ tilnærming til studien. Kvarv (2014, s. 140) hevder at det er gunstig å velge observasjon til innsamling av data når man ønsker å redusere kontakten mellom forsker og forskningsobjektene. I dette tilfellet ønsket jeg å komme tett på informantene og få dypere innsikt i deres forståelse av inkludering i skolen. Jeg har derfor valgt intervju til fordel for observasjon som datainnsamlingsmetode. Observasjon kunne vært aktuelt å benytte sammen med intervju, men dette ville vært mer tid- og ressurskrevende. På grunn av studiens omfang og tidsbegrensningen har jeg valgt å forholde meg til en metode, kvalitativt forskningsintervju. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

## **Semistrukturert intervju**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 73) har det kvalitative forskningsintervjuet eksistert i samfunnsvitenskapene i lang tid, men det er først i løpet av de siste 20-30 årene at det har blitt et metodologisk diskusjonstema. På den tiden har intervju blitt den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Ordet intervju kommer fra det franske ordet *entrevue*, som betyr «... en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Hensikten med å gjennomføre et intervju er å få brede og omfattende kunnskaper om synspunkter og perspektiver informantene har om intervjuets temaer (Thagaard, 2018, s. 89). Ettersom de erfaringene informantene forteller om er preget av deres liv, livsforståelse og kultur, vil også intervjuet og de funn som kommer frem være farget av dette.

Forskningsintervju kan planlegges og utformes på flere ulike måter. Det strukturerte intervjuet vil følge formulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge, mens det ustrukturerte intervjuet kan betraktes som en løsere dialog mellom forsker og informant (Thagaard, 2018, s. 90). Jeg har valgt å benytte et semistrukturert intervju som befinner seg mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Disse intervjuene er, ifølge Kvale & Brinkmann (2015), «...verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (s.46). Jeg valgte semistrukturert intervju fordi jeg ønsket å ha mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål og på den måten kunne gå dypere inn i informantenes svar. Samtidig ønsket jeg å ha en form for struktur på intervjuene slik at de skulle bli mindre kaotiske.

Intervjuene i denne studien har blitt gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide som er definert på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden har fungert som en rettesnor, samtidig som at jeg har stått fritt til å stille andre spørsmål eller gå dypere inn i det lærerne svarte. Med semistrukturerte intervju har jeg også hatt muligheten til å løsrive meg fra rekkefølgen på spørsmålene. De semistrukturerte intervjuene har blitt transkribert og den skrevne teksten danner datamaterialet for analysen, slik Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) påpeker med semistrukturerte intervju. «Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det betyr at det er lærernes forståelse av fenomenet, i dette tilfellet inkluderende læringsmiljø, som tas opp i intervjuet og som er i fokus. I planleggingen av intervjuene måtte jeg også bestemme om intervjuene skulle gjennomføres individuelt eller i gruppe. I et fokusgruppeintervju ønsker forskeren å få frem ulike synspunkt om temaet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Denne typen intervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, og det legges opp til ordveksling mellom deltakerne i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). I kvalitativ forskning er likevel intervju av enkeltpersoner mest utbredt (Thagaard, 2018, s. 92). I denne studien har jeg valgt intervju av enkeltpersoner. På den måten kunne hver enkelt lærer få ytre sine meninger uten å bli påvirket av andre læreres svar. I tillegg unngår man at noen lærere blir mer dominerende enn andre i sine svar.

#### **4.2.1 Intervjuguiden**

I planleggingsfasen av det semistrukturerte intervjuet utformet jeg en intervjuguide som skulle fungere som en rettesnor under gjennomføringen av intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) omtaler intervjuguiden som «... et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller

---

mindre stramt» (s. 162). I det semistrukturerte intervjuet inneholder intervjuguiden temaer og spørsmål jeg som forsker kan velge å benytte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden skulle hjelpe meg i gjennomføringen av intervjuet slik at det ble enklere å belyse de aktuelle temaene. I denne studien er intervjuguiden utformet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I forarbeidet leste jeg aktuell teori knyttet til temaet for studien. På den måten kunne jeg enklere utforme relevante temaer og spørsmål. Ifølge Thagaard (2018, s. 95) skal hovedspørsmålene i intervjuguiden være formulert slik at informantene skal kunne greie ut om erfaringer og synspunkter på temaene i studien. I tillegg understreker Thagaard (2018, s. 97) viktigheten av at spørsmålene som stilles er åpne, slik at informantene fritt kan formulere sine svar uten påvirkning fra forskeren. Dette forsøkte jeg å etterfølge i utformingen av min intervjuguide og i gjennomføringen av intervjuene. (Se vedlegg nr. 3 for intervjuguiden i sin helhet).

#### **4.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter**

I kvalitative undersøkelser har valg av informanter et klart mål (Johannessen et al., 2016, s. 111). Informantene, og i dette tilfellet lærerne, skal gi fyldige og detaljerte beskrivelser av temaene i studien. Av den grunn er ikke utvalget tilfeldig. Jeg som forsker ønsket informanter som har innsikt på de aktuelle temaene, og som derfor var mest relevante ut fra formålet med undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 111). I denne studien undersøkes det hvordan lærere forstår læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Jeg studerer grunnskolelærer 1.-7.trinn, og som følge av dette er det lærere på 1.-7.trinn som danner den aktuelle målgruppen for min studie. Kjønn, bakgrunn, alder eller etnisitet har ingen betydning for utvalg av informanter.

I arbeidet med å rekruttere informanter sendte jeg en formell forespørsel i form av e-mail til en rektor ved en skole jeg har kjennskap til. Rektoren formidlet min forespørsel videre til lærerne på 1.-7.trinn. Jeg kom deretter i kontakt med to lærere som var interessert i å delta i studien. Denne metoden for å rekruttere deltakere kaller Thagaard (2018, s. 56) for tilgjengelighetsutvalg. Det handler om at informantene er tilgjengelige og at de oppfyller de egenskapene jeg som forsker ser etter i en informant. Videre sendte jeg dem et formelt informasjonsskriv angående studien som også inneholdt en samtykkeerklæring (se vedlegg nr. 2). I informasjonsskrivet informerte jeg dem om blant annet formålet med studien, at det er frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg. I informasjonsskrivet kom det også

frem hva som skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes. I form av e-mail avtalte informantene og jeg tid for gjennomføring av intervju.

I utgangspunktet ønsket jeg informanter fra samme skole, men det var kun to som meldte seg på denne skolen. Det viste seg å være utfordrende å innhente informanter fra samme skole. Jeg måtte derfor se etter andre metoder for å rekruttere informanter til studien. Jeg benyttet det Thagaard (2018, s. 56) kaller snøballmetoden. Det betyr at jeg tok kontakt med en lærer jeg visste hadde de egenskapene jeg var på utkikk etter, og deretter tok hen kontakt med andre lærere som var relevante for studien. Jeg kom i kontakt med to lærere som ønsket å delta. Derfor er mine intervjuer gjennomført på to ulike skoler. Dette kan være en fordel fordi lærerne fra de to ulike skolene representerer to ulike skolekulturer. Gjennom kontaktpersonen avtalte vi tid for gjennomføring av intervjuene. De fikk også informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen. Thagaard (2018, s. 56) peker på at problemet med denne rekrutteringsmetoden er at informantene ofte kommer fra samme miljø. Likevel ser jeg ikke dette som et problem for studien, da de eneste utvalgskriteriene var at de skulle arbeide på 1.-7.trinn. Informantene har mellom 10- og 21 års yrkeserfaring som lærere. Tre av de fire lærerne jobber som kontaktlærere per dags dato.

Når det gjelder størrelsen på utvalget legger Kvale & Brinkmann (2015) vekt på «... at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene» (s.148). Dette var noe jeg var bevisst i min rekruttering av informanter. I kvalitative metoder er fokuset på fyldige og rike beskrivelser, og poenget er ikke å sitte igjen med et størst mulig datamaterialet. Analysen av kvalitative intervju er ofte omfattende og setter derfor begrensninger for utvalgets størrelse (Thagaard, 2018, s. 59).

### **4.2.3 Gjennomføring av intervju**

I denne studien ble det gjennomført totalt fire intervjuer på to ulike skoler. Intervjuene på samme skole ble gjennomført samme dag, og det var en uke mellom intervjuene på de ulike skolene. Datamaterialet ble altså samlet inn i løpet av en forholdsvis kort periode. Intervjuene ble gjennomført på skolene hvor lærerne jobbet. Før selvet intervjuet begynte gjennomgikk vi informasjonsskrivet som informantene hadde fått tilsendt eller tildelt på forhånd. Jeg gjentok at informantene kunne velge å trekke seg når som helst i løpet av studien og at deres opplysninger ble anonymisert. I tillegg ble det opplyst om at opplysningene blir slettet ved prosjektslutt. Informantene deltok frivillig, de var godt informert om studien og dens formål,



---

og de ga uttrykk for at de ønsket å delta. Samtlige informanter undertegnet samtykkeerklæringen (se vedlegg nr. 2). Alle intervjuene ble tatt opp som lydfil gjennom «Diktafon-appen» som er utviklet av Universitetet i Oslo. Appen er knyttet til «Nettskjema», hvor alle lydfilene ble sendt til. Jeg gjorde informantene oppmerksomme på når jeg startet og avsluttet lydopptaket. Lydopptakene har i ettertid blitt transkribert. Opptakene foregikk uten forstyrrelser og det ble god kvalitet på samtlige intervju.

Innledningsvis, for å få en rolig start på samtalen og for å unngå å begynne rett på temaet inkluderende læringsmiljø, ble informantene spurt om deres utdanning og yrkesbakgrunn. Jeg brukte intervjuguiden som en rettesnor gjennom alle fire intervjuer. Samtlige intervjuer varte ca. 30 minutter. I informasjonsskrivet hadde jeg beregnet maks 45 minutter per intervju, så vi holdt oss godt innenfor tidsrammen. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å møte informantene med en vennlig og rolig tone, slik at det skulle føles tryggere for informantene å ytre sine meninger. Jeg følte at intervjuene ble gjennomført med en god og trygg tone mellom meg og lærerne. Likevel er det viktig å påpeke at kvalitative forskningsintervju aldri er en nøytral samtale mellom to parter. Det ligger et klart asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Av den grunn kan svarene fra lærerne være preget av dette maktforholdet. Kvale & Brinkmann (2015) sier derfor at «... intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (s. 53). Ved å lytte, vise interesse, være avslappet og være respektfull ovenfor hva informanten sier, skapes det god kontakt mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Dette var punkter jeg forsøkte å overholde gjennom alle intervjuene og på den måte reflektere over maktforholdet som allerede var til stedet. I tillegg forsøkte jeg å komme med positiv respons på informantenes svar. Samtidig syntes jeg det til tider var utfordrende å ikke komme med mine meninger og tolkninger når informantene svarte, da jeg fort kunne bli revet med. Jeg forsøkte i stor grad å unngå dette, og dette er noe jeg er bevisst i analysen av datamaterialet.

#### **4.2.4 Transkripsjonen**

For å muliggjøre analysen av intervjuene, må intervjuene gjennom en transkripsjon. Å transkribere handler om å gjøre muntlig tale om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette er en prosess som kan ta tid, men som også er svært viktig i forskningsarbeidet. Den skriftlige teksten dannet senere det grunnleggende datamaterialet for mitt forskningsprosjekt. Samtidig er det viktig å huske på at transkriberingene kun vil være en begrenset rekonstruksjon av intervjuene (Thagaard, 2018, s. 111), og en må derfor være bevisst

på ulike beslutninger og valg i løpet av transkripsjonene. I transkripsjonen går blant annet kroppsspråk, mimikk, stemmeleie og andre gester tapt, og av den grunn vil transkripsjonene mine være noe svekket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det kan derfor ha betydning å notere ned lengre pauser, bruk av ulikt stemmeleie og bruk av ulik intonasjon i transkripsjonene. Ved bruk av lydopptaker, slik tilfellet er i denne studien, hadde jeg mulighet til å stoppe lydopptaket, spole tilbake og notere ned tilleggsinformasjon jeg vurderte som relevant.

Struktureringen og arbeidet med transkripsjonen er en del av selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det betyr at analysearbeidet begynte i det jeg startet med transkripsjonene. Dette var noe jeg var bevisst, og jeg bemerket meg utsagn jeg vurderte som aktuelle for studien i løpet av transkripsjonene. Uttalelsene er transkribert med en mest mulig ordrett talespråkstil. Der det viste seg at talespråkstilen førte til at setningen mistet mening, skrev jeg setningen om til en mer formell skriftspråklig stil. Det finnes ingen regler for hvordan transkripsjonene skal utføres, men en bør være bevisst på om man transkriberer ordrett eller omformulerer til en mer formell stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-208). Dette er viktig å notere ned. Alle transkripsjoner ble lagret på «Nettskjema», i tillegg til at opptakene blir slettet ved endt prosjektslutt. Navn på informantene og skolene ble anonymisert. Dette samsvarer med det Kvale & Brinkmann (2015, s. 213) skriver om etiske prinsipper i transkriberingsprosessen.

#### **4.2.5 Analyse**

Kvalitativ forskning kan bygge på ulike tilnærminger. En deduktiv tilnærming vil i analysen la det teoretiske rammeverket bestemme hva som er relevant for oppgaven, mens en induktiv tilnærming vil la empirien bestemme hva som er interessant (Johannessen et al., 2018, s. 37). Mellom disse posisjonene finner vi en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming veksler mellom empiri og teori (Thagaard, 2018, s. 184). Det betyr at man i analysen både lar empirien og det teoretiske rammeverket bestemme hva som er interessant. «En abduktiv tilnærming innebærer at vi både utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori» (Thagaard, 2018, s. 184). I denne oppgaven har jeg valgt en abduktiv tilnærming. I min analyse har jeg derfor beveget meg vekselvis mellom det teoretiske rammeverket og empirien og latt disse belyse hverandre gjennom hele prosessen.

---

I analyseprosessen i kvalitative forskningsprosjekt er transkriberingene begynnelsen på analysen. Å analysere handler om å lete i empirien etter svar på spørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 22). Videre hevder Johannessen et al. (2018, s. 22) at analysen derfor er en spørsmålsdrevet prosess. Spørsmålene jeg som forsker stiller er viktige for å sortere datamaterialet i hva som er relevant for studien og hva som er mindre relevant. Det er forskningsspørsmålene for studien som stilles i analysen, som i sin helhet skal hjelpe til med å belyse problemstillingen som er noe spisset. I tillegg stilles det analytiske spørsmål, for å besvare forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 25). I denne studien danner spørsmålene i intervjuguiden de analytiske spørsmålene, da disse skal hjelpe til med å belyse forskningsspørsmålene. Spørsmålene hjalp meg til å skjerpe blikket mot det som var av interesse for denne studien.

I analysen av datamaterialet kunne jeg ha benyttet ulike tilnærminger, i og med at det er en kvalitativ studie (Dalen, 2011, s. 17). Tilnærmingene har likevel til felles at de har en fortolkende tilnærming til empirien (Dalen, 2011, s. 17). Det betyr at jeg som forsker skal forsøke å tolke datamaterialet for å belyse oppgavens forskningsspørsmål som i sin helhet skal belyse problemstillingen. I denne studien har jeg valgt å benytte en tematisk analyse. En tematisk analyse innebærer at jeg ser etter temaer i empirien (Johannessen et al., 2018, s. 279). Johannessen et al. (2018) definerer tema på følgende måte; «Et **tema** er en gruppering av data med viktige fellestrekk» (s. 280). Målet med en tematisk analyse er å gruppere informantenes svar i temaer som videre belyser og svarer på forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 279). Ved å gruppere utsagn i temaer kan også ulike sammenhenger i resultatene oppdages. I tillegg kan en tematisk analyse veksle på å finne nye spørsmål og svar underveis i analysen, og derfor kan relevante forskningsspørsmål oppdages etter at empirien er samlet inn (Johannessen et al., 2018, s. 280).

En tematisk analyse kan fremstilles gjennom fire steg, samtidig som at jeg kan bevege meg frem og tilbake mellom stegene i prosessen (Johannessen et al., 2018, s. 283). Jeg har valgt å benytte Johannessen et al. (2018) sin inndeling og forklaring av tematisk analyse. Stegene er *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*. I forberedelsesfasen handler det om å få oversikt over empirien (Johannessen et al., 2018, s. 283). I denne fasen leste jeg over de transkriberte intervjuene for å skaffe meg en helhetlig oversikt over datamaterialet. Intervjuene ble gjennomlest flere ganger. Deretter begynte jeg å lete etter koder i datamaterialet.

Koding dreier seg om å få frem viktig poeng i empirien (Johannessen et al., 2018, s. 284). For å få frem de relevante poengene bør jeg som forsker se på kodingsprosessen som en spørsmålsdrevet prosess (Johannessen et al., 2018, s. 285). I denne fasen stilte jeg meg spørsmål som «Hva handler dette generelt om?». Deretter grupperte jeg utsagn med fellestrekk i samme tema. For eksempel ble utsagn som «Relasjonen er så grunnleggende, det aller viktigste for en elev uansett behov, er at den eleven føler seg likt av de voksne som er rundt» og «Klart, sitter det noen og er utrygge fordi at dem har en dårlig relasjon til noen, så er det ikke så lett å konsentrere seg om det man skal», plassert i koden *relasjoner*. I tillegg hadde jeg i kodingskjema en kolonne for *teori og generelle tanker*. Her skrev jeg ned relevant teori knyttet til hvert poeng eller utsagn og andre tanker jeg mente var relevante. Dette er i tråd med det Johannessen et al. (2018, s. 285) peker på om å notere stikkordsoppsummeringer og refleksjoner i «margen».

Det tredje steget handler om å kategorisere empirien. I kodingsfasen hadde jeg et detaljert blikk på empirien, mens jeg i kategoriseringsfasen skulle gruppere kodene i overordnede temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294). Temaene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og studiens teoretiske rammeverk. Johannessen et al. (2018, s. 295) peker på at det er spørsmålene som bestemmer de ulike temaene. I de ulike temaene plasserte jeg poeng og utsagn med fellestrekk. Temaene jeg kom frem til i min analyse er sosial inkludering, faglig inkludering, elevenes egen opplevelse av å være inkludert sett fra lærernes perspektiv og lærerens rolle i arbeidet med inkluderende læringsmiljø. Hvert tema er igjen inndelt i underkategorier. Blant annet er temaet sosial inkludering delt inn i *inkludering av ALLE elever som en gruppe, relasjoner, vennskap og lek og gruppearbeid og variasjon i undervisningen*. Johannessen et al. (2018, s. 295) skriver at det er vanlig å organisere temaene i over- og underkategorier.

Nedenfor presenteres et utdrag fra min analyseprosess. Eksempelet viser to ulike sitater fra lærerne hvor disse er kodet på et detaljnivå og deretter blitt plassert i en mer overordnet kategori. Disse kategoriene danner utgangspunkt for mine resultater. I fjerde kolonne har jeg notert ned relevant teori og eventuelle generelle tanker i løpet av analyseprosessen.

Tabell 2. Eksempel på koding.

<i>Eksempel på koding:</i>			
<b>Sitat</b>	<b>Koding</b>	<b>Kategorisering/Tematisering</b>	<b>Teori/Generelle tanker</b>
<i>.. jeg tenker, inkludering handler ikke bare om de med spesielle behov, det handler jo om absolutt alle, ...</i>	Elevene som <u>en gruppe</u>	Sosial inkludering	Qvortrup & Qvortrup (2018) – fysisk inkludering  Haug (2017b) – bred forståelse av inkludering
<i>Hvis det er utrygt og vanskelig å være seg selv vil det heller ikke være et inkluderende miljø</i>	Anerkjennelse	Elevenes egne opplevelse av å være inkludert sett fra lærernes perspektiv	Honneths anerkjennelsesform kjærlighet

Det fjerde og siste steget i analysen er rapportering. Rapportering handler om å presentere funn i resultatdelen av studien (Johannessen et al., 2018, s. 301). Denne delen av analyseprosessen skal presenteres så objektivt som mulig. Analysens temaer danner utgangspunkt for mine resultater. Resultatene presenteres i kapittel fem.

#### **4.2.6 Kvalitet i forskningen**

I all forskning er det viktig å kunne redegjøre for studiens kvalitet. Kvaliteten på intervjuet vil videre ha påvirkning på kvaliteten av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). I kvalitativ forskning er det vanlig å benytte begrepene validitet og reliabilitet når det er snakk om forskningens kvalitet. Begrepene har sitt opphav i kvantitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 19), men er senere blitt benyttet i begge tilnærmingene innenfor samfunnsvitenskapene. Innholdet i begrepene har dog en annen betydning innenfor kvalitativ forskning. Kvale &

Brinkmann (2015) skriver at «Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke» (s. 137).

Reliabilitet handler med andre ord om forskningsresultatenes troverdighet, og kan, med dagligspråket, kalles forskningens pålitelighet. For å undersøke om forskningsresultatet er pålitelig eller troverdig, kan man ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) undersøke om resultatet av forskningen også kunne oppstått om en annen forsker hadde foretatt samme undersøkelse på et annet tidspunkt. En kan da undersøke om informanten ville ha endret sine svar i møte med en annen forsker. I og med at intervjukunnskap er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114), vil aldri en annen forsker få nøyaktig de samme svarene fra de samme informantene. I tillegg vil tolkninger bli farget av forskerens før-forståelse og forutinntatte holdninger. Likevel vil jeg anta at funnene i denne studien hadde blitt noenlunde like, gitt de samme spørsmålene, det samme teoretiske rammeverket og de samme informantene. Samtidig er heller ikke hensikten med denne studien å generalisere. Generalisering handler om at «Vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i andre liknende situasjoner eller med liknende personer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

I kvalitativ forskning ønsker man høy reliabilitet for å unngå at forskeren skal bli for subjektiv, men samtidig kan for mye fokus på dette forhindre kreativitet og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler altså om å finne en balansegang for å skape pålitelighet til studien. Reliabilitet handler også om at jeg redegjør for hvordan jeg har utviklet mine data, og at jeg beskriver inntrykkene jeg har av forløpet i feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 181). I tillegg hevder Thagaard (2018) at forskeren må gjøre rede for «... hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan vi har utviklet data» (s. 181). Det betyr at beslutninger som tas må begrunnes og argumenteres for, slik at leseren skal kunne tro på og føle at det hen leser er pålitelig. En utenforstående skal altså, gjennom dine begrunnelser, kunne «...vurdere forskningsprosessen trinn for trinn» (Thagaard, 2018, s. 188). Dette er med på å styrke studiens reliabilitet og noe jeg har vært bevisst gjennom forskningsarbeidet. Videre gjør dette studien mer gjennomiktig for leseren.

Validitet i kvalitativ forskning ser på sammenhengen mellom fenomenet som undersøkes, og de dataene som er samlet inn (Johannessen et al., 2016, s. 230). Her handler dette om det innsamlede datamaterialet, læreres forståelse av inkluderende læringsmiljø, fra de gjennomførte intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) peker også på at validitet handler om at metoden som er benyttet er egnet til det som skal undersøkes. Man bør altså undersøke

---

og være kritisk til om andre metoder hadde egnet seg bedre for undersøkelsens formål. For å undersøke validiteten, eller gyldigheten, kan man studere feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Det betyr blant annet at jeg må ha et kritisk blikk på mine fortolkninger og være åpen om mitt perspektiv i forhold til emnet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I denne studien må jeg som lærerstudent ha et kritisk blikk på mine tolkninger, da disse trolig vil være farget av snart fem år i lærerutdanningen. Mitt perspektiv og mine tolkninger må ses i lys av mine erfaringer og min kunnskap i henhold til læreryrket. I tillegg er det viktig at jeg ser på feilkildene. En mulig feilkilde i denne studien er at alle informantene er kvinner. Det gir ikke et riktig bilde av hvordan kjønnsfordelingen er i læreryrket, da det også er mange mannlige lærere. Likevel vurderte jeg det slik at utvalget var tilstrekkelig, i og med at det i grunnskolen er en overvekt av kvinnelige lærere. I tillegg valgte jeg å benytte tilgjengelighetsmetoden i utvalg av informanter, og må da akseptere at utvalget ble slik da det var disse som var tilgjengelige og interesserte i å være med i studien. På den andre siden vil det at informantene kommer fra ulike skoler være med på å styrke validiteten. På den måten er det ikke én skolekultur som gjennomsyrrer empirien.

Videre kan man også stille spørsmål ved valgt metode i henhold til temaet som undersøkes, som en validitetskontroll. På bakgrunn av at jeg ønsker innblikk i læreres forståelse vurderte jeg det slik at intervju var den mest gunstige metode. På grunn av tidsbegrensning har jeg valgt å forholde meg til en metode og et relativt få antall informanter. Ellers kunne observasjon vært aktuelt å benytte i tillegg til intervju. Dette er valg jeg gjennom forskningsarbeidet har måtte ta stilling til, og som jeg har veid frem og tilbake. Det samsvarer med Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) sitt utsagn om at validitetsarbeidet ikke skal være en kontroll ved endt prosjekt, men en kvalitetskontroll gjennom hele prosessen i forskningsarbeidet. Det er videre med på å styrke validiteten i oppgaven.

### 4.3 Forskningsetikk

I forskningsarbeid må forskeren ta hensyn til etiske prinsipper og juridiske rettigheter. Det vil reises etiske spørsmål gjennom prosessen og etikken skal veilede oss til hvordan vi bør handle, og rettlede oss i uforutsette situasjoner (Lingås, 2019, s. 15). Moralske og etiske retningslinjer vil alltid være kontekstavhengig (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 104). Det vil derfor variere hvilke etiske prinsipper som er moralsk relevante i ulike prosjekt. I kvalitative intervjuer, som er den valgte metoden for denne oppgaven, må jeg ta hensyn til aktuelle etiske problemer

gjennom hele studien fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det er viktig å tenke gjennom at valg man tar kan påvirke informantene og studien i sin helhet. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg tenkt nøye over hvilke valg jeg har tatt og hvilke konsekvenser disse eventuelt kan ha. Som en følge av dette har jeg blant annet forsøkt å fremstille empirien på en så redelig måte som mulig, samt beskrive mine prosesser nøye for å skape en mest mulig gjennomsiktighet i prosjektet. Å presentere resultatene så nøyaktig som mulig med en gjennomsiktighet er en viktig oppgave for forskerens rolle i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 108). Dette kan ha stor betydning for kvaliteten på resultatene som legges frem.

I startfasen meldte jeg prosjektet til NSD: Norsk senter for forskningsdata, for å be om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Forskning som innhenter og behandler personopplysninger må søke om tillatelse i forkant av datainnsamlingen. Stemme regnes som en personopplysning (Johannessen et al., 2016, s. 88), og fordi jeg skulle benytte meg av lydopptak under intervjuene ble prosjektet meldepliktig (se vedlegg nr. 4 for godkjenning av NSD til å gjennomføre prosjektet). Alle enkeltnavn og navn på skoler ble anonymisert gjennom hele prosessen og personopplysningene blir slettet ved endt prosjektslutt. Dette samsvarer også med kravet om konfidensialitet, som handler om anonymitet og beskyttelse av informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 106). Deltakernes informasjon skal behandles konfidensielt, det vil si med fortrolighet. Ved å anonymisere informantene og deres skoler sikrer jeg at informantene ikke kan bli identifisert. Dette ble informantene gjort oppmerksomme på før intervjuene.

I forkant av intervjuene ble også informantene informert om prosjektets formål samt deres rett til å trekke seg når som helst fra studien. Dette er betegnet som et informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 104). Et informert samtykke skal også sikre at informantene deltar frivillig i studien. I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora kommer det frem at, «Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 17). Disse punktene mener jeg ble overholdt. Samtlige informanter skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg nr. 2).



---

## 5. Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatene fra de fire intervjuene, hvor hensikten med intervjuene var å belyse problemstillingen *Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?* Med utgangspunkt i en tematisk analyse, vil temaene som ble utarbeidet i analyseprosessen danne grunnlaget for presentasjonen av resultatene. Analyseprosessen er et fortolkende arbeid, så i denne delen av oppgaven ligger mine tolkninger til grunn. Temaene skal bidra til å belyse forskningsspørsmålene og den nevnte problemstillingen. Forskningsspørsmålene bygger igjen på det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien. For å skille mellom informantene i presentasjonen av resultatene og i drøftingen har jeg valgt å gi de navnene Lærer A, Lærer B, Lærer C og Lærer D. Temaene som resultatdelen er bygget på er *sosial inkludering, faglig inkludering, elevens opplevelse av å være inkludert sett fra lærernes perspektiv og lærerens rolle i arbeidet med inkluderende læringsmiljø*. Temaene er igjen delt inn i underkategorier som blir presentert fortløpende under hvert overordnede tema.

### 5.1 Sosial inkludering

Det første temaet handler om sosial inkludering. Dette var et tema som gikk igjen i analysen og som lærerne tilsynelatende tiller stor vekt i sin forståelse av læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. På bakgrunn av lærernes svar er temaet delt inn i fire underkategorier; *inkludering av ALLE elever som en gruppe, relasjoner, vennskap og lek og gruppearbeid og variasjon i undervisningen*.

#### 5.1.1 Inkludering av ALLE elever som en gruppe

Gjennom intervjuene kom det tydelig frem at samtlige lærere forsto inkludering som noe som skal favne alle elever. Dette kom blant annet frem da informantene fikk spørsmål om hva de la i begrepet inkludering. Lærer A sier blant annet:

Inkludere alle i en gruppe sånn at alle i klassen eller den enheten jeg har føler seg eller er inkludert. Og.. ja, det handler vel noe om å være i en gruppe og føle seg som en del av en gruppe.

Lærer A legger vekt på at elevene skal være i en gruppe og samtidig vektlegger hun viktigheten av at elevene føler seg inkludert i gruppen. Hun legger også til at det er viktig at elever med særskilte behov føler seg som en del av elevgruppa. Hun sier, «Og at den inkluderinga i klassemiljøet er veldig veldig viktig for utvikling og for de elevene som må ha undervisning mye en-til-en da» og «Vi har elever som er der, som trenger mye alenetid med en voksen. Som ikke klarer å, vanskelig å hjelpe i en gruppe, men som samtidig har veldig behov for å være en del av en gjeng da». Hun forteller at det kan være vanskelig å hjelpe alle elever i klasserommet, samtidig som at alle har et sårt behov for å føle seg som en del av elevgruppa.

Samtidig forteller Lærer B at elever med særskilte behov ikke nødvendigvis føler seg mer inkludert bare fordi de er fysisk til stede i klasserommet:

Det er snakka mye om det med at spesialundervisningen skal være mer og mer i klasserommet da for at alle skal føle seg inkludert. Ehm, men jeg har jo erfart at det gjør nødvendigvis ikke at dem føler seg inkludert, for dem er allikevel ikke på samme, de holder kanskje på med egne ting da, at det blir mer sånn tydelig...

Hun legger også til at «... alle skal være med, men det skal være på en oppriktig måte da». Hun forteller at hun ønsker å samle alle elever i en gruppe, men at det ikke nødvendigvis betyr at elevene føler seg inkludert av den grunn. Lærer C og Lærer D trekker også frem at inkludering skal gjelde alle elever, «.. jeg tenker, inkludering handler ikke bare om de med spesielle behov, det handler jo om absolutt alle ...» (Lærer C). Lærer D forteller at «Alle skal med. At det er noe som skal befatte alle».

Oppsummert er samtlige lærere enige om at inkludering i skolen er en rett alle elever har. Ved å samle elevene i en gruppe *kan* følelsen av å være inkludert øke hos elevene. Samtidig kan det også tenkes at elever med særskilte behov ikke nødvendigvis føler seg mer inkludert av den grunn.

### **5.1.2 Relasjoner**

I løpet av intervjuene ble informantene spurt om relasjonsbygging i arbeid med inkludering og læringsmiljø. Ut fra det lærerne forteller er relasjonsbygging noe de bruker mye tid på og noe de anser som svært viktig i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø i skolen. På spørsmålet om hvilken betydning relasjoner har for inkludering i skolen, svarer Lærer B «Jeg tror relasjoner er kjempeviktig!», «... vise at man er interessert, det tror jeg man vinn på. Bruke

---

tid i den relasjonsbygginga». Lærer C presiserer også viktigheten av relasjoner, når spørsmålet om betydningen av relasjoner kommer, «Det har alt å si. Relasjonen er så grunnleggende, det aller viktigste for en elev uansett behov, er at den eleven føler seg likt av de voksne som er rundt. For gjør de ikke det blir de utrygge». Relasjoner ser ut til å spille en stor rolle i arbeidet med inkludering i skolen. I tillegg kan relasjoner skape en trygghet hos elevene.

Lærer A og Lærer C trekker spesielt frem relasjonen lærer-elev. Lærer A sier «Relasjoner mellom voksne og barn er helt avgjørende for at det skal være et inkluderende miljø». I tillegg trekker hun frem at læreren må fungere som en rollemodell ovenfor elevene sine, slik at også elevene seg imellom kan skape gode relasjoner. Lærer C sier at det viktigste for en elev er å føle seg likt av de voksne rundt seg. Lærer C legger også til humor som en del av relasjonsbyggingen, «Man må jo prate mye med elevene, tulle litt med de og».

Lærer D påpeker også viktigheten av gode relasjoner mellom lærer-elev i inkluderingsarbeidet ved å fortelle at «desto bedre man kjenner noen desto lettere er det jo å gjøre noe som.. som inkluderer deg». Hun trekker også inn viktigheten av at elevene kan skape gode relasjoner seg imellom ved å si positive ting til hverandre. Hun sier «... altså si en positiv ting om sidekameraten din». Hun legger også til at man må «legge til noe personlig, så de føler seg litt sett», for å komme nærmere elevene. For eksempel kan man stille spørsmål som viser at man lytter til det elevene forteller. «Skal du besøke bestemor i helga? Altså du drar på noe personlig ikke sant, så de føler seg litt sett» (Lærer D).

Samtlige informanter som ble spurt om hvordan de arbeidet for å skape gode relasjoner, vektla viktigheten av å vise interesse for elevene på skolen, men også på arenaer utenfor skolen. Flere av lærerne enes om at man må vise interesse for elevene slik at de føler seg sett. Lærer B sier følgende:

Prøver å ja, snakke, være interessert i hva de driver med. Bruke litt humor, ehm, huske hva de har snakket om før, ta opp tråden der. Og... finne ut hva unger interesserer seg for å bruke det for alt det er verdt.

Her kommer det frem at læreren må vise interesse for elevene også utenfor skolen ved å prate med dem, lytte til dem og også bruke humor. Dette er faktorer i relasjonsbyggingen flere av lærerne legger vekt på.

I arbeidet med inkluderende læringsmiljø enes lærerne om at relasjonsbygging er svært viktig. Lærerne trekker frem viktigheten av både lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen. Samtlige lærere understreker også at det er viktig at lærerne viser interesse for elevene slik at de føler seg sett. Lærerne forteller at de prater mye med elevene om både skolerelaterte ting, men også om elevenes interesser på fritiden for å bygge gode relasjoner.

### 5.1.3 Vennskap og lek

Et annet tema som pekte seg ut i analyseprosessen av intervjuene, som en del av sosial inkludering, var vennskap og lek. Lek var mest fremtredende i intervjuene med Lærer C og Lærer D. Dette er lærere som er kontaktlærere på 2.trinn, og jeg tenker det derfor er naturlig at lek har en større plass på deres ukeplan. Lærer C understreker viktigheten av lekens plass i skolen, «Det å bruke frilek innimellom det synes jeg er superviktig, i forhold til.. og det tror jeg har mye å si for inkludering, for at da lærer de seg å fungere sammen uten at det er organisert da». Hun sier også at de bruker en del tid på lek i løpet av en skoleuke. Gjennom lek kan elevene lære å organisere seg selv, uten at det er en lærer som hjelper til eller veileder dem. Elevene må ta selvstendige valg i leken, og de får muligheten til å samhandle med alle i klassen. I tillegg får elevene være kreative og innta ulike roller i leken. Lærer C legger også til at elevene selv bestemmer hvem de skal leke med.

Lærer D forteller at inkludering blant annet handler om å ta med alle i leken. Hun legger også til at de har *Vennskapsuke* på skolen hvor vennskap i enda større grad skal være i fokus. Samtidig påpeker hun at det å være hyggelige mot hverandre og skape vennskap er noe de arbeider med hver dag for å forebygge mobbing. Hun sier «det er noe med å skape et godt vennskap for at det ikke skal bli.. ehh, grobunn for mobbing da». Hun kommenterer også at hun vanligvis spør elevene etter et friminutt om hvem de lekte med og om de så noen som gikk alene. Dette kan føre til at elevene selv blir bevisste på å ta med alle i leken og å inkludere alle.

Lærer A og Lærer B nevner også vennskap, venner eller lek som sentrale deler av et godt læringsmiljø. Lærer A sier «De trenger å føle at det har venner», på spørsmålet om hva slags betydning relasjoner har for inkluderingen i skolen. Lærer B mener en inkluderende skole blant annet kjennetegnes av at alle skal få bli med i leken. Lærer A trekker i tillegg frem vennskap som en faktor når de skal utarbeide grupper i klassen for gruppe- eller stasjonsarbeid. Hun forteller:

---

Det har veldig mye å si hvem de er sammen med... vi tilpasser ut i fra hvem de passer godt sammen med da, istedenfor... av og til så har vi fokus på litt sånn faglig nivå og, men den delinga vi gjør nå er egentlig faktisk mer ut ifra hvem man går godt i lag med.

Dette ble svart da jeg spurte om hvilke arbeidsmåter hun mente var mest inkluderende.

Samtlige lærere forteller om viktigheten av at elevene har venner i skolen for å føle seg inkludert. Lek kan lære elevene mye som de ikke lærer i «vanlig» undervisning. Elevene må i større grad organisere seg selv og ta egne valg. I tillegg kommer det frem at vennskap kan forebygge mobbing.

### **5.1.4 Gruppearbeid og variasjon i undervisningen**

I løpet av intervjuene ble lærerne spurt om hva slags arbeidsmåter eller metoder de likte å ta i bruk. Jeg spurte de også om de hadde noen tanker rundt hvilke arbeidsmåter som var mest inkluderende for elevene. Her trakk lærerne spesielt frem gruppe- og stasjonsarbeid, i tillegg til variasjon i undervisningen. Lærer A sier at hun bruker en del stasjoner i undervisningen og hun trekker frem gruppearbeid og tverrfaglig prosjekt på spørsmålet om hvilke arbeidsmåter hun vurderer som mest inkluderende. Lærer B trekker også frem gruppearbeid, i likhet med Lærer A, og forteller følgende:

Jeg tror jo kanskje elevene sjøl føler seg veldig inkludert når de driver med gruppearbeid. Ehh, men det er ikke sikkert jeg er enig i det støtt. Altså det er jo alltid noen da som lener seg litt tilbake. Eh og noen føler seg kanskje mest inkludert når alle gjør det samme.

Hun kommenterer videre at når elevene får jobbet med forskjellige elever kan dette hjelpe elevene med å føle seg inkludert. På den måten må elevene bli bedre kjent med alle i klassen i tillegg til at de lærer seg å samarbeide. Samtidig kan det i gruppearbeid være elever som trekker seg ut, og at gruppearbeidet som i utgangspunktet skal føre til inkludering kan virke mot sin hensikt. Hun trekker derfor frem at noen elever kanskje føler seg mest inkludert når alle gjør det samme.

I tillegg er det enighet om at variasjon i arbeidsmåter er nødvendig for å treffe alle elever. På spørsmålet om hvilke arbeidsmåter de mente var mest inkluderende svarer Lærer C «... jeg tenker at det viktigste er å variere jeg, ehm, for å treffe alle. Fordi at de er jo ulike... så jeg tror det viktigste er å variere arbeidsmåter». Elevene er ulike og har ulike behov, og for at de

skal føle seg inkludert må lærerne treffe på de arbeidsmåtene elevene foretrekker. Lærer B trekker linjer mellom et godt læringsmiljø og varierte arbeidsmåter. «Jeg tenker jo at et godt læringsmiljø er kanskje, da er det litt varierte arbeidsmetoder som brukes. At det kan og skape litt sånn motivasjon, så det ikke blir det samme opp att og opp att». På spørsmålet om hvilke arbeidsmåter hun mente var mest inkluderende, trekker også Lærer B frem variasjon. «Men jeg tror kanskje jeg lander litt på variasjon der og jeg. At ehh, når man varierer litt så blir de trygge på forskjellige måter da».

## 5.2 Faglig inkludering

Det neste temaet som pekte seg ut i analysen er faglig inkludering. Lærerne vektla i større grad sosial inkludering, men ut fra lærernes svar kommer det frem at faglig inkludering også har en sentral plass i arbeidet med inkluderende læringsmiljø. Temaet er, ut fra lærernes svar, delt inn i to underkategorier. Disse er *tilpasset opplæring og aktivitet og elevmedvirkning i undervisningen*.

### 5.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en sentral del av læringsmiljøet. Dette kommer tydelig frem i mine funn da samtlige lærere legger stor vekt på dette i sin undervisning. Lærerne er enige om at tilpasset opplæring kan foregå på mange ulike måter, både når det gjelder mengde og nivå og bruk av ulike verktøy. De enes også om at tilpasset opplæring er en naturlig del av en inkluderende skole og et inkluderende læringsmiljø.

Lærer A svarte når hun fikk spørsmål om hva hun forsto med begrepet læringsmiljø at det er «Et miljø hvor det foregår læring på en god måte og at det er rom for å tenke forskjellig». I tillegg legger hun til at «Det er så mange lag da [i tilpasning av undervisning], for det er jo hele jobben egentlig». Lærer B forteller at hun mener en inkluderende skole kjennetegnes av lærere som ser den enkeltes behov og tilpasser undervisningen ut fra det. Hun sier «... viktig å se den enkelte og møte den der den er og gjøre det man tror er best ut i fra det». I tilpasningen av undervisningen legger hun mer vekt på mengde enn nivå, ved å trekke frem at elevene for eksempel kan arbeid med samme tema, men at de får ulike kriterier for hvor mye de må skrive.

På spørsmålet om hva som kjennetegner en inkluderende skole trekker også Lærer C frem tilpasset opplæring. «Nei det må jo først og fremst være en skole som er tilrettelagt for at alle

---

skal lykkes da». Hun trekker også frem et konkret eksempel på tilpasset opplæring som de bruker i arbeid med norskleksa. Elevene får tekster i tre nivåer som de selv velger ut fra sine leseferdigheter. Her tilpasser hun og lar elevene være med på å bestemme hva de ønsker å lese. Hun forteller også at hun gir ekstra oppgaver til de som trenger mer utfordring i klassen. Hun forteller:

Så eh, liker jeg å bruke det samme i starten... så når de på en måte er ferdig med den første oppgava så har jeg heller ekstra oppgaver som kan være mer utfordrende for de som kommer så langt. For jeg mener at da har alle følelsen av at de sitter og jobber med det samme...

Lærer D trekker også frem at elevene kan arbeide med samme tema, men på ulike nivåer. Her vil jeg trekke frem et litt lengre utdrag fra intervjuet som belyser dette:

Lærer D: ...så kan jo du hente den oppgaven som passer for deg. Så det er tilpasset til deg, men alle gjør det samme. Og desto mer man får til at alle gjør, at du sitter med det samme emnet da, om du ikke gjør akkurat de samme oppgavene...

Intervjuer: Hva tror du det gjør med elevene?

Lærer D: Nei, jeg tenker at da føler de at de er en del av en helhet og klassa og fellesskapet.

Her legger jeg merke til at hun, i likhet med Lærer C, trekker frem at elevene kan føle seg mer inkludert når de arbeider med det samme. Lærer D svarer også på spørsmålet om hva hun mener kjennetegner en inkluderende skole at det skal være et tilbud for alle. På spørsmålet om hvordan Lærer D tilpasser undervisningen til elevene sier hun at «Det er jo noe jeg tenker på egentlig hele tiden, hver økt». Dette understreker igjen viktigheten av tilpasset opplæring i skolen som en del av et inkluderende læringsmiljø.

## 5.2.2 Aktivitet og elevmedvirkning i undervisningen

Det kommer også frem av intervjuene at lærerne legger vekt på at elevene skal være fysisk aktive i undervisningen. Lærer C sier blant annet at «... jeg prøver å ha en del praktiske arbeidsmåter. Så jeg liker litt slike aktive måter å jobbe på. Ehm, ting som de kanskje må gå å hente, røre litt på seg mens de holder på...». Hun legger til at noen elever fungerer best når de får sitte rolig å arbeide, mens andre fungerer best når de får bruke kroppen sin aktivt. Lærer B

svarer på spørsmålet om hvilke arbeidsmåter hun ofte tar i bruk at hun liker å variere samt at elevene er aktive. «...at de får lov til å løpe litt i gangene og hente noen ord og lese og liksom, ja bruke kroppen litt og da. Være litt i gymsalen og hoppe litt gangetabell eller hva det nå er» og «Man kan fint bruke kroppen litt i øving allikevel». I beskrivelsen av arbeidsmåtene Lærer D foretrekker å ta i bruk, peker også hun på viktigheten av at elevene er aktive:

Veldig mye at unga er aktive, at de, altså sånn helt fysisk aktive. Henter ting, beveger på seg, altså henter noe på ett bord, tilbake på pulten skrive noe, tilbake. At de får bevege seg mye, og mye.. prøve å variere.

Lærerne enes om at aktivitet er en arbeidsmåte som kan fange flere av elevenes engasjement og interesse.

I tillegg er flere av lærerne opptatt av elevenes mulighet til å være med å bestemme i undervisningen. Alle lærerne er enige i at de gir elevene små valg i løpet av en undervisningsdag. Lærer C trekker blant annet frem at elevene får velge hvilke sider de vil arbeide med, hvis det lar seg gjøre. I tillegg sier hun at de ofte får velge mellom ulike aktiviteter. Lærer B sier at hun ofte spør elevene om hvordan de ønsker å jobbe med et spesielt tema. Hun sier ««Likte dere å jobbe på den måten her?». Også får man jo enten ja eller nei. Så da kan man jo bygge videre på det». Her kommer det frem at hun lar elevene være med å påvirke hvordan de skal jobbe med ulike temaer.

Lærer D sier også at hun lar elevene være med på å bestemme i undervisningen, i tillegg til at hun trekker frem elevenes følelse av å være med på å bestemme. Hun sier «...innimellom later jeg som at de har vært med og bestemt, også er det vel egentlig jeg som har bestemt. Så kan de jo *tro* at de har gjort det». Videre spurte jeg henne hvorfor hun gjorde det slik eller hvorfor hun mente det var viktig. Jeg fikk følgende til svar «Klart at de blir mer motiverte da, det veit de med seg selv og hvis de får lov til å ha et ord med i laget». Lærer D forteller at elevene kan bli mer motiverte av å være med på å bestemme. Lærer A forteller at elevmedvirkning kan føre til at elevene føler mer eierskap til det de arbeider med.



## 5.3 Elevenes egen opplevelse av å være inkludert sett fra lærernes perspektiv

Et av temaene som tidlig pekte seg ut i min analyse var elevenes egne opplevelse av å være inkludert i skolen sett fra lærernes perspektiv. Ingen av spørsmålene som ble stilt i intervjuene var direkte rettet mot elevenes egne opplevelse, likevel viet lærerne dette stor plass. Jeg tolker det derfor dit at elevenes egne stemme er viktig i arbeidet med inkluderende læringsmiljø. Temaet er med utgangspunkt i lærernes svar delt inn i de tre underkategoriene *elevenes følelse av å være inkludert og høre til, anerkjennelse for den du ER og anerkjennelse for det du GJØR*.

### 5.3.1 Elevenes følelse av å være inkludert og høre til

Samtlige lærere forteller om elevenes følelse av å være inkludert eller ekskludert i klasserommet og på skolen. I spørsmålet om hva Lærer B forstår med begrepet inkludering svarer hun følgende:

Men nei, jeg tenker jo at det ikke skal være en sånn kunstig setting hvor man samler alle da, men at det handler mer om den enkeltes følelse av å være meg i fellesskapet. Ja sånn kort og godt, at alle skal være med, men det skal være på en oppriktig måte da.

Det er viktig at elevene samles i fellesskap, men det er enda viktigere at elevene har muligheten til å være seg selv i fellesskapene. På spørsmålet om hvorfor hun mener inkluderingsarbeid er viktig i skolen, svarer hun at det er viktig at elevene føler seg inkludert slik at de kan bli mer trygge i seg selv og på den måten kan de bli mer rusta til livet senere.

Lærer A og Lærer D legger vekt på elevens følelse av å være velkommen på skolen i svaret på hvorfor inkluderingsarbeid er viktig. Lærer A sier «Du føler at du kan komme uavhengig av om du, ja, om det er noe som er annerledes da». Lærer D sier det på denne måten, «Det er veldig viktig, utrolig viktig. Fordi at alle skal føle seg velkomne da, man føler at man blir sett og tatt på alvor, og har.. at det er, at noen er glad for at jeg kommer».

Lærer C forstår inkludering på følgende måte, «Jeg tenker det handler mye om å legge til rette og sørge for at de [elevene] føler seg... verdsatt, likt, på lik linje med andre elever da». Hun trekker også frem elevenes følelse i sin forståelse av læringsmiljø. «Men et godt læringsmiljø er jo et miljø der alle føler seg trygge og tør å svare feil og tør å si det de mener og, uten å være redd for at noen skal si noe». I sin forståelse av inkludering og et godt

læringsmiljø trekker Lærer C frem viktigheten av at elevene føler seg verdsatt og trygge.

Lærer D trekker også paralleller mellom inkludering og et godt læringsmiljø. Hun sier, «Det må jo være et godt læringsmiljø for at du skal og føle deg inkludert». Igjen sier hun *føle seg inkludert*.

I elevenes opplevelse av inkludering legger lærerne også vekt på følelsen av tilhørighet.

Lærer A trekker frem tilhørighet når hun svarer på hvorfor inkluderingsarbeid er viktig. «Jeg tror det er viktig fordi at det.. hvis man ser stort på det, så tenker jeg at alle mennesker trenger å føle en tilhørighet». Samtlige lærere trekker spesifikt frem viktigheten av at elever med særskilte behov føler en tilhørighet til klassa for at de skal føle seg som en del av et inkluderende læringsmiljø. Lærer B sier, «Men at, en [elever som har mye en-til-en undervisning] og skal ha en følelse av tilhørighet i klassa da». Lærer C sier «... jeg tenker inkludering handler ikke bare om de med spesielle behov, det handler jo om absolutt alle, at du skal liksom, alle skal jo føle en tilhørighet og føle seg likt og sett». Lærer C vektlegger også tilhørighet i sin beskrivelse av inkludering, «...men jeg tenker jo at inkludering handler jo om, å legge til rette for at alle elever på en eller annen måte føler at de hører til i klassa». Lærerne enes altså om at elevenes tilhørighet til fellesskapet er viktig for å føle seg inkludert.

### **5.3.2 Anerkjennelse for den du ER**

Videre i analyseprosessen pekte anerkjennelse seg ut. Anerkjennelse i arbeid med inkludering er også nevnt i et av forskningsspørsmålene for studien. Ut fra min analyse ser det ut til at lærerne legger vekt på å anerkjenne elevene slik at de skal føle seg inkludert. Lærer A forteller, «Hvis det er utrygt og vanskelig å være seg selv vil det heller ikke være et inkluderende miljø». I sin beskrivelse av begrepet anerkjennelse legger også Lærer A vekt på å anerkjenne elevene for dem de er. «Og anerkjennelse av en person kan være at du anerkjenner at den er som den er og at den kanskje ikke er lik som deg». Hun forteller også at hun forstår ord som *godta* og *akseptere* som synonymmer for anerkjennelse. Videre beskriver hun et godt læringsmiljø som et rom hvor man respekterer eller aksepterer at andre har andre behov enn deg selv og at man skal se andre.

Lærer B forteller at anerkjennelse handler om å bli «Respektert for den man er og ikke nødvendigvis ehm, alt man gjør». Hun trekker også frem elevenes selvfølelse når hun forteller om hvorfor det er viktig med inkluderingsarbeid i skolen. På spørsmålet om hva de mener er det viktigste lærere gjør for å skape inkluderende læringsmiljø svarer Lærer C «Like alle

---

elevene sine. Slik at elevene skjønner at de er likt». Lærer D legger også vekt på at anerkjennelse handler om å gi elevene oppmerksomhet for den de er.

### 5.3.3 Anerkjennelse for det du GJØR

I tillegg til å anerkjenne elevene for dem de er, la også lærerne vekt på at elevene måtte få anerkjennelse for det de gjør. Lærer A sier, «Å få anerkjennelse av noen, da får du jo på en måte en trygghet om at det du gjør er greit da». Hun sier også at elever må få ros for å bli trygge nok til å uttrykke seg i klasserommet. Hun forteller at hun bruker mye ros som en del av vurderinga i skolen og at vurderinga skal fokusere på å løfte frem hva elevene kan. Lærer B legger også til i sin beskrivelse av anerkjennelse at det handler om å få tilbakemeldinger på at det du gjør er bra.

Lærer C kobler også anerkjennelse mot vurdering for læring og sier «Og jeg tror og at det [tilbakemeldinger] gir de litt anerkjennelse med en gang der de sitter da. Så det, anerkjennelse det handler jo også litt om vurdering for læring egentlig». Lærer D forteller at det er viktig å anerkjenne elevene for det de gjør for å skape et trygt læringsmiljø. Videre sier hun at hun forstår trygt og inkluderende som to sider av samme sak. «Nå tenker jeg inkluderende som trygt, at det er det samme ikke sant...». Hun sier også at anerkjennelse handler om «...at man får litt oppmerksomhet for bare den du er, og det du gjør».

## 5.4 Lærerens rolle i arbeidet med inkluderende læringsmiljø

Det siste temaet som danner grunnlaget for mine resultater er lærerens rolle i arbeidet med inkluderende læringsmiljø. Flere steder i intervjuene kommer det frem at læreren har en viktig, eller kanskje den aller viktigste rollen, for å skape et inkluderende læringsmiljø. Ut fra min analyse ser det ut til at læreren forstår seg selv som en viktig brikke i arbeidet for å oppnå læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Ut fra lærernes svar har jeg delt dette temaet inn i *læreren som en tydelig klasseleder og lærerens oppgave med å ivareta mangfoldet*.

### 5.4.1 Læreren som en tydelig klasseleder

Samtlige lærere forstår sin egen rolle som lærer og veileder som viktig for å skape inkluderende læringsmiljø. Lærer A forteller at lærerne fungerer som rollemodeller for elevene og at det er viktig at lærerne møter dem med en form for åpenhet for å skape et trygt miljø.

Hun legger også til «Eh ja jeg tenker jo at det er viktig med en god, at den voksenrollen der er trygg da». I intervjuet sier hun også at et utrygt miljø ikke er inkluderende.

Lærer B trekker frem den autoritative læreren som grunnleggende for å skape gode relasjoner. «Man kan være bestemt, men man trenger ikke være så streng og sint og morsk liksom, man kan være bestemt på en hyggelig måte da, ja». Lærer B legger også til viktigheten av at læreren tør å dumme seg litt ut for å skape et rom hvor elevene også tør å feile. Dette er også noe Lærer C legger vekt på i sin beskrivelse av hvordan hun arbeider for å skape gode relasjoner til elevene. Hun forteller:

Man må jo prate mye med elevene, tulle litt med de og, men samtidig være tydelig. Og prate om ting. Jeg, i en klasseledersituasjon så, jeg tenker at for å inkludere så må du også være en tydelig klasseleder, du må stille krav til alle elever.

Her kommer det tydelig frem at læreren må innta en rolle med omsorg og samtidig være tydelig for å inkludere elevene. Lærer D sier også at læringsmiljøet ikke blir godt hvis læreren går rundt og er sint og streng. Hun trekker også frem læreren som en tydelig klasseleder i spørsmålet om hva hun ser på som det viktigste lærere gjør i klasserommet for å skape inkluderende læringsmiljø. «Jeg tenker at du må være tydelig og klar voksen. Det er noe med den klasseledelsen som er liksom alfa omega, på alt vi driver med egentlig». Jeg forstår det slik at læreren har en sær viktig rolle for å oppnå læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø.

#### **5.4.2 Lærerens oppgave med å ivareta mangfoldet**

Gjennom intervjuene kommer det frem at en inkluderende skole kjennetegnes av at skolen og lærerne tilrettelegger og tilpasser for det mangfoldet som er til stedet. Lærer A sier at det er viktig å se ulikheter blant elevene som en naturlig del av elevsammensetningen. Hun legger også til i sin beskrivelse av en inkluderende skole:

At man opplever at man blir inkludert uavhengig av hva slags bakgrunn man har eller hva slags ståsted man har eller hva slags meninger man har og kanskje utseende, og ja alle ting som kan spille inn da for å, som gjør at man kan føle seg ikke-inkludert.

Hun trekker frem at elevene skal oppleve å bli inkludert uavhengig av sine forutsetninger. Hun beskriver også et godt læringsmiljø hvor «det er rom for å være annerledes, eller forskjellig».

Samtidig legger hun til at uansett hvor «lik» klassa kan se ut til å være, så vil det alltid være forskjeller der og et stort mangfold som undervisningen må tilpasses til.

Lærer C forteller at hun ofte bytter plasser til elevene i klasserommet slik at de enklere skal lære seg å fungere med forskjellige mennesker i klasserommet. Hun legger også til, i spørsmålet om hvorfor inkluderingsarbeid er viktig i skolen, at «jeg tenker at det er kjempeviktig for alle slags elever fordi at de skal jo lære å fungere med alle slags folk senere i livet og». Lærer D forteller at deres skole har svært mange ulike nasjonaliteter, og at det er viktig at dette *brukes* slik at alle føler seg velkomne.

## 6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte studiens empiriske resultater i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning på feltet og relevante styringsdokumenter. Formålet med studien er å belyse følgende problemstilling: *Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?* Lærernes forståelse av inkluderende læringsmiljø vil blant annet ses i lys av hvordan overordnet del av læreplanen omtaler inkluderende læringsmiljø. Resultatene vil nå bli drøftet med bakgrunn i oppgavens tre forskningsspørsmål. Først blir forskningsspørsmålet *Hvordan forstår lærere inkludering i skolen?* belyst. Her trekker jeg blant annet inn Qvortrup & Qvortrup (2018) og Haug (2017b) sine forståelser av inkluderingsbegrepet, med særlig vekt på nivåene *fysisk, sosialt og psykisk* inkludering fra Qvortrup & Qvortrup (2018). Det andre forskningsspørsmålet, *Hva forteller lærere at de gjør for å skape inkluderende læringsmiljø?* blir blant annet drøftet i lys av Den didaktiske relasjonsmodellen med vekt på læreren som rammefaktor, elev- og læreforutsetninger og bruk av ulike arbeidsmåter. Til slutt blir forskningsspørsmålet *Hvordan forstår lærere begrepet anerkjennelse i arbeid med inkludering?* belyst. Det sistnevnte forskningsspørsmålet blir hovedsakelig belyst ut fra Honneths tre anerkjennelsesformer – *kjærlighet, sosial verdsetting og rettigheter*. I det avsluttende kapitlet oppsummerer jeg resultatene og trekker frem de viktigste funnene for å besvare problemstillingen i sin helhet.

### 6.1 Hvordan forstår lærere inkludering i skolen?

Inkludering er et komplekst begrep med flere mulige tolkninger og innfallsvinkler. Dette kom tydelig frem gjennom intervjuene med de fire lærerne, og det er i tråd med det Booth et al. (2006, s. 3) og Haug (2017b, s. 213) peker på med inkluderingsbegrepet. Lærerne enes om at prinsippet om inkludering i skolen gjelder alle elever uansett elevenes forutsetninger. Dette er i tråd med overordnet del av læreplanen hvor det står skrevet at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap for alle elever, samtidig som at elevene skal lære at alle har en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15). Lærer C sier følgende, «.. jeg tenker, inkludering handler ikke bare om de med spesielle behov, det handler jo om absolutt alle, ...». Dette er i tråd med Haug (2017b, s. 209) sin brede forståelse av inkludering. En bred forståelse av inkludering skal omfavne alle elever, også elevgrupper som er i fare for å bli marginalisert, slik også Salamanca-erklæringen legger til grunn (UNESCO, 1994). For å drive en inkluderende opplæring er det viktig for lærerne at alle elevene er med. Samtidig viser tidligere

---

forskning at lærere dårligst inkluderer elever som i utgangspunktet erfarer lav inklusjon i elevfellesskapet (Nordahl, 2015, s. 57). Dette er ingen tydelig tendens i denne studien, da lærerne ser ut til å vie alle elever stor oppmerksomhet. Samtidig kan ikke resultatene si noe om hvilke elevgrupper som erfarer mest eller minst inklusjon i skolen, og det er derfor utfordrende å si om tendensen Nordahl (2015) trekker fram er i samsvar med denne studien.

Til tross for dette tyder resultatene på at lærerne også fokuserer på og har elever som mottar spesialundervisning i tankene når de forteller om sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Lærer C forteller «så jeg tenker det [inkludering] handler mye om å legge til rette og sørge for at de [elever med særskilte behov] føler seg verdsatt, likt, på lik linje med andre elever da, de som kanskje har litt spesielle behov eller litt andre behov». Med dette sitatet kommer det frem at læreren forstår inkludering slik at elever med særskilte behov også skal inkluderes i fellesskapet. Dette kan ses i kontrast til Haug (2017b, s. 208) sin smale forståelse av inkluderingsbegrepet, da en smal forståelse av inkludering *kun* legger vekt på elever med spesialundervisning. Den smale forståelsen ser den fysiske plasseringen av elevene, og da spesielt elever som mottar spesialundervisning, som avgjørende for å «oppnå» inkludering, og denne forståelsen er svært utbredt i skolen (Haug, 2017b, s. 208). Likevel ser det ut til at lærerne i denne studien trekker inn hele elevmangfoldet i sin forståelse av inkluderingsbegrepet, samtidig som at de også er bevisst fokuset omkring inkludering av elever med særskilte behov.

At elevene skal inkluderes i samme fysiske gruppe er også i tråd med Qvortrup & Qvortrup (2018) sin forståelse av inkluderingsbegrepet. De opererer med tre ulike nivå av inkludering som må være til stede for at skolen skal drive en inkluderende opplæring. Det første nivået dreier seg om elevens fysiske tilstedeværelse (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). For at en skole skal være inkluderende må elevene være fysisk til stede i klasserommet og denne tankegangen er dominerende i skolesammenheng (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). Dette kommer også til uttrykk i denne studien med blant annet dette sitatet fra Lærer A, «Inkludere alle i en gruppe sånn at alle i klassen eller den enheten jeg har føler seg eller er inkludert».

På den andre siden kommer det også frem av intervjuene at lærerne er bevisst skolens fokus på å inkludere alle elever i samme fysiske gruppe, men at dette ikke nødvendigvis øker elevens følelse av å være inkludert. Lærer B sier følgende:

Det er snakka mye om det med at spesialundervisningen skal være mer og mer i klasserommet da for at alle skal føle seg inkludert. Ehm, men jeg har jo erfart at det gjør nødvendigvis ikke at dem føler seg inkludert, for dem er allikevel ikke på samme, de holder kanskje på med egne ting da, at det blir mer sånn tydelig...

Selv om elever med spesialundervisning mottar denne undervisningen i klasserommet sammen med sine klassekamerater, fører det ikke nødvendigvis til økt grad av inkludering. Dette er også i tråd med Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 812) sin forståelse av inkluderingsbegrepet. De understreker at det ikke er tilstrekkelig at elevene er fysisk til stede i klasserommet, de må også være sosialt og psykisk inkludert for å oppleve inkludering. Elevens subjektive følelse av å være inkludert er den tredje dimensjonen av inkluderingsbegrepet som Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 811) mener må være til stede for at elevene skal være inkludert. Denne dimensjonen dreier seg om elevene selv føler en tilhørighet til skolen og klassen som fellesskap (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Lærerens bevissthet rundt elevens subjektive følelse viser at lærerne forstår inkludering som noe mer enn at elevene bare er fysisk til stede i klasserommet.

Vektleggingen av elevenes subjektive følelse kommer også tydelig frem flere ganger i løpet av intervjuene. Lærer B sier blant annet, «Men nei, jeg tenker jo at det [inkludering] ikke skal være en sånn kunstig setting hvor man samler alle da, men at det handler mer om den enkeltes følelse av å være meg i fellesskapet». Lærerens forståelse av inkludering legger igjen vekt på elevenes selvopplevde følelse av å være inkludert fremfor elevens fysiske tilstedeværelse, og resultatene viser en bred enighet om at elevenes selvopplevde følelse av inkludering er viktig. Lærer C understreker også viktigheten av elevenes egen følelse av inkludering i dette sitatet:

...så når de på en måte er ferdig med den første oppgava så har jeg heller ekstra oppgaver som kan være mer utfordrende for de som kommer så langt. For jeg mener at da har alle følelsen av at de sitter og jobber med det samme...

Her legger jeg spesielt merke til *følelsen av at de sitter og jobber med det samme*. Jeg tolker det dit at det er viktig for elevene å ha denne følelsen, og at det kan føles mer samlende og inkluderende at de arbeider med det samme temaet. Dette kan øke elevenes psykiske inkludering, som er en del av Qvortrup & Qvortrup (2018) sin forståelse av inkluderingsbegrepet.



---

Samtlige lærere forteller om elevenes følelse av å være inkludert. Jeg tolker dette dit at det i inkluderingsarbeidet i skolen er viktig å lytte til elevenes egne stemmer. Til tross for at elevene i norske skoler inkluderes i samme gruppe fører ikke dette nødvendigvis til økende grad av inkludering i skolen. Dette er også i tråd med Haug (2017b) sin artikkel, som trekker frem at fokuset på elevenes plassering har fått svært mye oppmerksomhet i skolen. Når en faktor som elevenes plassering får så mye oppmerksomhet, tyder det på at andre områder mister noe av den oppmerksomheten den fortjener. Her peker Haug (2017b, s. 206) på at kvaliteten på undervisningen har fått en lavere prioritet. Det betyr blant annet at innhold og arbeidsmåter som benyttes kan være nedprioritert i planleggingsfasen av undervisningen. Å benytte arbeidsmåter som appellerer til elevenes forutsetninger og behov er helt essensielt for å vekke interesse og motivasjon hos elevene. Å velge de riktige arbeidsmåtene er derfor helt grunnleggende for at elevene skal lære og utvikle seg. I tillegg vil konkretisering og variasjon føre til at undervisningen i større grad appellere til elevenes egne livsverden (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 104-105). Det er derfor svært viktig å også fokusere på kvaliteten på undervisningen, da dårligere kvalitet på undervisningen kan føre til lavere grad av inkludering av elevene (Haug, 2017b, s. 213). Det betyr at for stort fokus på elevenes fysiske plassering, hvor tanken bak er at plasseringen skal føre til økende grad av inkludering, kan virke mot sin hensikt. Dette er noe lærerne i denne studien er bevisst i sin forståelse av inkludering.

Lærerne legger også vekt på elevenes sosiale utvikling i sin forståelse av inkluderingsbegrepet. De enes om at relasjonsbygging både mellom lærer og elev, men også mellom elevene er svært viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø. Lærer C sier «Relasjonen er så grunnleggende, det aller viktigste for en elev uansett behov, er at den eleven føler seg likt av de voksne som er rundt. For gjør de ikke det blir de utrygge». Dette er i tråd med læreplanens intensjoner om at tydelige og omsorgsfulle voksne skal skape trygge, inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Relasjonsbyggingen blir også trukket frem i Hatties (2009, s. 118) forskning som understreker at lærer-elev-relasjonen er svært viktig for at elevene skal kunne prestere i skolen. Samtidig kan relasjonen mellom lærer og elev ha stor betydning for elevens psykiske helse. Om elevene ikke føler seg likt av læreren kan dette føre til at de tenker at de ikke er like mye verdt som de andre elevene (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 144). Dette kan igjen ses i sammenheng med det overordnet del peker på om at lærerne har ansvar for å skape inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Likevel må det tas i betraktning at det ikke er gjort observasjoner i denne studien, og jeg har derfor ikke grunnlag for å redegjøre omkring

lærernes praktisering av relasjonsarbeidet. Samtidig tyder det på at lærerne forstår relasjoner som en svært viktig del av inkluderingen i skolen, både mellom lærer og elev og mellom elevene.

Lærerne forstår også lek mellom elevene som en viktig del for å øke elevenes følelse av å være inkludert i skolen. Å lære elevene å være sosialt aktive og samhandle med andre elever kan ses i sammenheng med Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 811) sitt sosiale nivå av inkludering. Det sosiale nivået av inkludering rommer både faglige og sosiale aktiviteter som lek og kommunikasjon med andre elever. Jeg tolker det dit at når lærerne legger til rette for at elevene kan utvikle seg og delta i lek, kan det bli enklere for elevene å være sosialt aktive i faglig relaterte hendelser i klasserommet. Dette er også i tråd med overordnet del, hvor de understreker at lek er nødvendig for trivsel, utvikling og læring for de yngste barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Til tross for at resultatene viser at lærernes forståelse av inkludering er i tråd med Qvortrup & Qvortrup (2018) sine inkluderingsnivå *fysisk, sosial og psykisk inkludering*, forteller lærerne i liten grad om inkludering på ulike arenaer og inkludering i ulike grader. Nivå, arena og grad er de tre dimensjonene Qvortrup & Qvortrup (2018) har kartlagt og som de peker på som sentrale deler av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. De presiserer at alle tre dimensjonene må være til stede for å drive en inkluderende opplæring. Elevene kan oppleve å bli inkludert eller ekskludert på andre arenaer både i og utenfor skolen, som igjen kan ha påvirkning på elevenes opplevde inkludering i klasserommet og læringsfellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Ved å trekke inn flere arenaer hvor elevene er aktive kan man skape et mer helhetlig bilde av inkluderingen i skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Dette er sosiale arenaer elevene kan oppleve å bli inkludert eller ekskludert på. Lærerne i denne studien forteller i liten grad om andre sosiale arenaer utenfor læringsfellesskapet i klasserommet og på skolen. Samtidig viser de stor interesse for elevenes fritidsinteresser, og dette kan ses i sammenheng med Qvortrup & Qvortrup (2018, s. 813) sin fjerde sosiale arena som dreier seg om sosiale arenaer knyttet til de mellommenneskelige relasjonene mellom barn. Lærerne vil, ved å trekke inn denne sosiale arenaen, få et innblikk i en annen sosial arena utenfor skolens rammer. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom sitatet fra Lærer B «Prøver å ja, snakke, være interessert i hva de driver med». Dette er igjen i tråd med overordnet del av læreplanen som legger vekt på at god klasseledelse bygger på å skape varme relasjoner til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Igjen kan dette føre til at skolen og lærerne får et mer helhetlig bilde av inkluderingen i skolen.

---

I tillegg vil jeg trekke frem dette sitatet fra Lærer C, «Det å bruke frilek innimellom det synes jeg er superviktig, i forhold til.. og det tror jeg har mye å si for inkludering, for at da lærer de seg å fungere sammen uten at det er organisert da». Sitatet viser at læreren ser på den uorganiserte aktiviteten som frilek er, som en arena hvor elevene selv kan lære å organisere seg uten lærerpåvirkningen. Gjennom lek i læringsfellesskapet på skolen kan elevene lære seg å samarbeide og fungere med andre mennesker uten at det er organisert, slik realiteten ofte er i samfunnet. Dette er i tråd med skolens samfunnsoppdrag og det overordnede formålet med opplæringen. «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Elevene kan, gjennom en organisert sosial arena slik læringsfellesskapet ofte er, lære seg å fungere på andre uorganiserte sosiale arenaer innenfor skolens rammer.

Videre viser den siste dimensjonen, grad av inkludering, at det ikke er ønskelig eller oppnåelig at elever skal være fullstendig inkludert hele tiden (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Elevene kan oppleve inkludering på noen sosiale arenaer, og samtidig oppleve ekskludering på andre (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Når lærerne snakker med elevene om deres interesser kan de få innblikk i deres opplevde inkludering eller ekskludering på ulike arenaer og i hvilken grad de er inkludert eller ekskludert. De fleste elever opplever å være inkludert på noen arenaer og mer ekskludert på andre. Likevel viser resultatene at lærerne i denne studien vier nivåene *fysisk, sosialt og psykisk* inkludering større plass i sin forståelse av inkludering i skolen. Nordahl (2015, s. 57) viser i sin undersøkelse som kartla elevers opplevelse av inkludering i skolen, at elever med atferdsproblemer og/eller ADHD-diagnose opplever en lavere grad av inkludering sammenlignet med elever uten vanskeligheter. Denne tendensen gjelder innenfor de tre dimensjonene *faglig, sosialt og psykisk inkludering*. Studien kan ikke si noe om ulike elevgruppers opplevde inkludering, men resultatene tyder likevel på at lærerne er svært opptatt av å inkludere både elever med og uten spesielle vanskeligheter i skolen, både fysisk, sosialt og psykisk.

Lærerne i denne studien forstår inkludering som en rett alle elever har. De har, ved å bruke Haug (2017b) sin betegnelse av inkludering, en bred forståelse av begrepet. Ved å samle elevene i en gruppe *kan* følelsen av å være inkludert øke hos elevene. Samtidig kan det også tenkes at elever med særskilte behov ikke nødvendigvis føler seg mer inkludert av den grunn. Dette kommer til uttrykk i sitat fra Lærer B som la vekt på at elever med spesialundervisning ikke nødvendigvis føler seg mer inkludert inne i klasserommet når de mottar spesialundervisning. Dette er også er i tråd med Haug (2017b) sin artikkel hvor han kritiserer

fokuset på plasseringen av elevene. Lærernes forståelse av inkludering er også i tråd med Qvortrup & Qvortrup (2018) sin nivåinndeling av inkluderingsbegrepet. Likevel ser det ut til at lærerne i størst grad er opptatt av hvordan og om elevene selv føler seg inkludert. Lærerne ser ut til å gi elevenes egne stemmer og følelser større oppmerksomhet enn hvor de fysisk plasseres. Dette er i tråd med det Qvortrup & Qvortrup (2018) vil med sin artikkel – flytte fokus fra elevenes fysiske tilstedeværelse til elevenes selvopplevde inkludering. Likevel er det viktig at alle dimensjonene, nivå, arena og grad av inkludering er på plass for å i det hele tatt snakke om inkludering i skolen, sett fra Qvortrup & Qvortrup (2018) sin forståelse av inkludering. I og med at lærerne vektlegger dimensjonen *nivåer* av inkludering og elevenes arena for fritidsaktiviteter i størst grad, kan det se ut til at det er et behov for å sette enda større fokus på andre arenaer og grader av inkludering i skolen.

## 6.2 Hva forteller lærere at de gjør for å skape inkluderende læringsmiljø?

Læringsmiljøet i skolen er, som inkludering, et svært komplekst begrep som rommer flere sentrale faktorer. Disse faktorene må lærerne ta i betraktning i planlegging, gjennomføring og analysering av sitt pedagogiske arbeid. Faktorene som utgjør læringsmiljøet og hvordan lærerne forholder seg til disse vil påvirke store deler av elevenes hverdag og faglige og sosiale utvikling. Lærerne i studien trekker frem seg selv og sin jobb som lærer som en svært viktig del av læringsmiljøet. Lærer C forteller «... jeg tenker at for å inkludere så må du også være en tydelig klasseleder, du må stille krav til alle elever». Her stiller læreren likhetstegn mellom inkludering og en tydelig klasselederrolle. Dette kan ses i sammenheng med Hattie (2009, s. 238) hvor det blir understreket at læreren definitivt er blant de viktigste rammefaktorene i skolen. Det handler i stor grad om hvordan læreren muliggjør seg av andre faktorer som også er viktige for læringsmiljøet og elevenes faglig og sosiale utvikling. Læreren har mulighet til å styrke undervisningen, men hen har også mulighet til å påvirke undervisningen i en negativ grad.

For å være en tydelig klasseleder må læreren både utøve kontroll og vise empati og omsorg. Lærere som oppfyller disse kravene blir gjerne omtalt som autoritative (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 43). Denne lærerstilen kan ses i sammenheng med det lærerne forteller omkring sin rolle som klasseleder. Lærer B trekker frem den autoritative læreren på denne måten, «Man kan være bestemt, men man trenger ikke være så streng og sint og morsk liksom, man kan

---

være bestemt på en hyggelig måte da, ja». Her viser hun at det er viktig å både utøve kontroll og samtidig vise omsorg og varme. Når lærerne ser seg selv og sin rolle som lærer som en viktig faktor i læringsmiljøet, er dette igjen i tråd med *Den didaktiske relasjonsmodellen* som illustrerer hvordan ulike internale faktorer påvirker hverandre og har betydning for læringsmiljøet. En av faktorene i *Den didaktiske relasjonsmodellen* er rammefaktorer. Som gjengitt ovenfor er læreren blant de viktigste rammefaktorene (Hattie, 2009, s. 238). Samtlige lærere er bevisst viktigheten av å utøve kontroll, men også å vise mye omsorg og empati ovenfor elevene sine for å være en god klasseleder som arbeider for å inkludere elevgruppen som en helhet.

Lærer A forteller også at lærerne fungerer som rollemodeller for elevene og at det er viktig at lærerne møter dem med en form for åpenhet for å skape et trygt læringsmiljø. Denne åpenheten viser at lærerne må bygge gode relasjoner til elevene for å skape trygge og gode læringsmiljø. Når lærerne vektlegger lærer-elev-relasjonen i stor grad kan dette være fordi den relasjonen er avgjørende for at også elevene seg imellom kan skape gode relasjoner. Dette samsvarer med Grimsæth & Hallås (2019, s. 144) som peker på at hvis elevene føler seg lite likt av læreren kan dette føre til at de tenker at de ikke er like mye verdt som de andre elevene og at de ikke hører til i klassen. Det betyr at relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for elevenes selvopplevde verdi og følelse av å høre til i klassen. Her trekker jeg paralleller mellom følelsen av å høre til i klassen og følelsen av å være inkludert. Lærernes fremhevelse av relasjonen mellom lærer og elev er også i tråd med overordnet del som understreker at god klasseledelse blant annet bygger på varme relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Samtlige lærere forstår sin rolle som viktig for å skape gode læringsmiljø, og de ser viktigheten av å arbeide med relasjoner for å skape inkluderende læringsmiljø i skolen.

Til tross for at lærerne enes om at tydelige klasseledere og gode relasjoner er viktig i arbeidet med gode læringsmiljø, er ikke dette tilstrekkelig. *Den didaktiske relasjonsmodellen* viser også til elev- og læreforutsetninger som en sentral faktor. Elevene møter skolen med blant annet ulike kunnskaper, språk og erfaringer som er med på å danne disse forutsetningene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 84). Elevenes ulike forutsetninger er med på å danne et mangfoldig fellesskap på skolen. Mangfoldet skal, ifølge overordnet del, anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette er viktig for å skape inkluderende fellesskap, noe også lærerne er bevisst i sin forståelse av læringsmiljø i skolen. Lærer A beskriver et godt læringsmiljø hvor «det er rom for å være annerledes, eller forskjellig». Lærer D forteller også, «At sånn som vi på [navn på skole] har veldig mange nasjonaliteter, at det er

noe som kan brukes. Så alle føler seg velkomne». Dette er også i tråd med det overordnede del trekker frem omkring anerkjennelse av mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I tillegg harmonerer det med Flem et al. (2004, s. 96) som hevder at en inkluderende skole og praksis må fremheve variasjonen i elevmangfoldet og se på dette som noe positivt fremfor et problem. I tillegg kan dette også ses i sammenheng med Haug (2017b, s. 209) sin brede forståelse av inkludering, som tar sikte på å inkludere hele elevmangfoldet i skolen. Resultatene tyder på at lærerne er bevisst på å inkludere hele elevmangfoldet i arbeidet for å skape gode læringsmiljø.

Elevmangfoldet og elevenes forutsetninger er også noe lærerne må ta i betraktning når de planlegger og gjennomfører undervisningen sin. Dette er også lærerne bevisst i sin forståelse av å skape gode læringsmiljø. Lærer C forteller «Nei det [en inkluderende skole] må jo først og fremst være en skole som er tilrettelagt for at alle skal lykkes da». Dette er igjen i tråd med skolens prinsipp om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler om at skolen må tilrettelegge undervisningen slik at elevene får et best mulig utbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). På den måten skal undervisningen gi alle elever likeverdig muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Lærer A beskriver også et godt læringsmiljø som et rom hvor man aksepterer og respekterer at alle mennesker har ulike behov. Denne beskrivelsen kan også knyttes til prinsippet om at elevene har rett på tilpasset opplæring ut fra deres ulike forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

For at tilpasset opplæring som prinsipp skal muliggjøres må lærerne ha kjennskap til hva elevene kan. Dette samsvarer med både Piagets kognitive- og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 85). Piaget vektlegger at lærerne må bygge undervisningen på ferdigheter og kunnskaper elevene allerede besitter for at de skal kunne utvikle seg og danne ny kunnskap (Tetzchner, 2012, s. 214). Lærer B sier følgende, «...viktig å se den enkelte og møte den der den er og gjøre det man tror er best ut i fra det». Sitatet er i tråd med Piagets kognitive læringsteori som handler om å møte elevene ut fra kunnskap de allerede innehar. Dette er også noe av kjernen i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Vygotsky var forkjemper for at elever har et større læringspotensial i fellesskap med andre enn de har alene. Dette er kjent som den nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotskys sosiokulturelle læringsteori kan knyttes til det lærerne forteller omkring gruppe- og stasjonsarbeid. Lærer A foretrekker gruppearbeid og ser dette som en svært inkluderende arbeidsmåte. Lærer B derimot forteller at gruppearbeid sett fra elevenes perspektiv kan føles inkluderende, men at:

---

Jeg tror jo kanskje elevene sjøl føler seg veldig inkludert når de driver med gruppearbeid. Ehh, men det er ikke sikkert jeg er enig i det støtt. Altså det er jo alltid noen da som lener seg litt tilbake. Eh og noen føler seg kanskje mest inkludert når alle gjør det samme.

Her kommer det frem at å arbeide i grupper kan for noen føles inkluderende, men at det ikke nødvendigvis oppleves slik for alle.

På den andre siden legger Vygotskys sosiokulturelle læringsteori opp til et stort ansvar på læreren som må være bevisst elevenes forutsetninger for hva de potensielt kan lære i fellesskap med andre (Hasse, 2013, s. 166). Dette fordrer at læreren blir kjent med elevene sine og deres interesser, slik også Piagets kognitive læringsteori legger til grunn. Dette er i tråd med det Lærer B forteller, «...Og... finne ut hva unger interesserer seg for å bruke det for alt det er verdt». Dette kan igjen ses i sammenheng med viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene. Uten gode relasjoner og samtaler med elevene vil ikke lærerne få innblikk i hva elevene kan. Lærer D sier «desto bedre man kjenner noen desto lettere er det jo å gjøre noe som.. som inkluderer deg». På den måten kan lærerne tilpasse undervisningen etter elevenes behov og forutsetninger. Dette er også i tråd med Hatties metaundersøkelse (2009). Lærerne bør bygge sin undervisning på elevenes tidligere erfaringer for at undervisningen skal fremstå som meningsfull for elevene (Hattie, 2009, s. 238). Hattie (2009, s. 118) skriver at det er viktig at elevene kan kjenne seg igjen i innholdet som presenteres i skolen, slik at ny kunnskap kan bygges på tidligere kunnskap. Elevenes forutsetninger og behov vil med andre ord påvirke valg av innholdet i undervisningen. Dette er nært knyttet til det Lyngsnes & Rismark (2020, s. 101) understreker om at læreforutsetninger og innhold må ses i sammenheng. Videre er dette i tråd med hva lærerne forteller omkring læringsmiljø og tilpasset opplæring.

Samtidig handler tilpasset opplæring også om å variere undervisningen og arbeidsmåtene. Dette enes lærerne om i stor grad da samtlige forteller at de arbeider for at elevene skal være mer fysisk aktive i undervisningen og at undervisningen skal være variert. Lærer B sier, «Jeg tenker jo at et godt læringsmiljø er kanskje, da er det litt varierte arbeidsmetoder som brukes. At det kan og skape litt sånn motivasjon, så det ikke blir det samme opp att og opp att». Dette harmonerer med det Grimsæth & Hallås (2019, s. 108) hevder om at varierte arbeidsmetoder kan motivere og gjøre elevene nysgjerrige ovenfor det de skal lære. Variasjon kan igjen føre til økt mestring for elevene. I tillegg ser Lærer B en sammenheng mellom gode læringsmiljø og variasjon. Dette er i tråd med Lyngsnes & Rismark (2020, s. 104) som trekker frem variert

undervisning som viktig for å ivareta elevene og ulike sider ved opplæringen. Viktigheten av å variere undervisningen kommer også frem ved dette sitatet av Lærer C «... jeg tenker at det viktigste er å variere jeg, ehm, for å treffe alle. Fordi at de er jo ulike... så jeg tror det viktigste er å variere arbeidsmåter».

Lærerne forstår også aktive elever og aktive arbeidsmåter som en viktig del av et godt og inkluderende læringsmiljø. Lærer C sier blant annet, «...jeg prøver å ha en del praktiske arbeidsmåter. Så jeg liker litt slike aktive måter å jobbe på. Ehm, ting som de kanskje må gå å hente, røre litt på seg mens de holder på...». Å aktivisere elevene kan være en måte å variere undervisningen på, som igjen kan føre til at elevene blir mer engasjerte og føler seg mer inkludert. Dette er i tråd med Nordenbo et al. (2008, s. 71) som peker på at arbeidsmåter som legger vekt på elevaktivering kan øke elevenes læringsutbytte. I tillegg understreker Grimsæth & Hallås (2019, s. 110) at aktive og varierte arbeidsmåter kan føre til bedre fysisk og psykisk helse for elevene. Igjen kan dette kobles til overordnet del av læreplanen som understreker at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). At elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse er også en plikt skolen har ovenfor sine elever (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Når lærerne vektlegger aktive arbeidsmåter kan dette altså føre til en bedring av elevenes totale helse som er et viktig aspekt i skolens inkluderende fellesskap.

### 6.3 Hvordan forstår lærere begrepet anerkjennelse i arbeid med inkludering?

Anerkjennelse er et viktig begrep i forbindelse med inkludering og inkluderende læringsmiljø. Når elevene møter respekt og anerkjennelse i opplæringen kan dette bidra til at de opplever en tilhørighet til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Denne tilhørigheten kan kobles til opplevelsen av å være en del av et inkluderende fellesskap. Til tross for viktigheten av anerkjennelse i skolen kan resultatene fra denne studien tyde på at lærerne selv ikke er bevisste på at de anerkjenner elevene. Dette fordi begrepet anerkjennelse ikke ble benyttet av lærerne før etter jeg spurte om deres forståelse av begrepet. Når begrepet anerkjennelse ble brakt på banen, ble det hyppigere benyttet av lærerne.

Resultatene viser at samtlige lærere utøver praksiser som er i tråd med begrepet anerkjennelse, slik at elevene videre kan oppleve en tilhørighet og tilknytning til skolen, uten at de eksplisitt benytter begrepet anerkjennelse i sine forklaringer. Jordet (2020, s. 27) understreker



---

viktigheten av at elevene opplever anerkjennelse i skolen for å unngå krenkelser og videre lavt engasjement og svekket selvverd. Det er derfor helt avgjørende at lærerne er bevisst sin anerkjennelse av elevene og at de aktivt benytter seg av anerkjennelse i den daglige praksisen. Foruten denne anerkjennelse vil ikke elevene kunne utvikle en trygg identitet (Jordet, 2020, s. 25).

Lærerne viser at de forstår anerkjennelse som en viktig del av inkluderingspraksisen, og Lærer A forteller, «Hvis det er utrygt og vanskelig å være seg selv vil det heller ikke være et inkluderende miljø». Jeg tolker det slik at lærerne må skape en trygghet og samtidig anerkjenne elevene for dem de er, slik at læringsmiljøet kan oppleves som inkluderende. Beskrivelsen av å være seg selv, ligger nært knyttet til Honneths primære anerkjennelsesform, kjærlighet (Honneth, 2008). Kjærlighet er den første av de tre anerkjennelsesformene Honneth trekker frem og som han mener må være til stede for at mennesker skal kunne utvikle et positivt selvforhold (Honneth, 2008, s. 181-182). Det er viktig at elevene har mulighet til å være seg selv og på den måten kunne erfare at læringsmiljøet er inkluderende fordi *du* har mulighet til å være akkurat den *du* er. Kjærlighet som anerkjennelsesform handler om å bli anerkjent for den man er som individ, uavhengig av hva man gjør (Jordet, 2020, s. 95). Denne beskrivelsen er også helt i tråd med Lærer B sitt utsagn om at anerkjennelse handler om å bli «Respektert for den man *er* og ikke nødvendigvis ehm, alt man *gjør*». Likevel vil ikke anerkjennelsen ha betydning hvis ikke elevene selv *erfarer* at de blir anerkjent. Skal elevene utvikle en sunn psykisk helse er de avhengig av å *erfare* alle de tre anerkjennelsesformene (Jordet, 2020, s. 94). Dette er i tråd med det Lærer C forteller omkring hva hun mener er det viktigste lærere gjør for å skape inkluderende læringsmiljø, «Like alle elevene sine. Slik at elevene skjønner at de er likt». Det er viktig at elevene forstår at de er likt. Det er ikke tilstrekkelig at læreren forteller at hen liker elevene sine. Dette kan knyttes til kjærlighet som anerkjennelsesform, da det handler om å bli sett, likt, akseptert og anerkjent for den man er som individ (Jordet, 2020, s. 95).

Når elevene erfarer å bli anerkjent for dem de er, uavhengig av hva de presterer, vil de kunne utvikle sin egen selvfølelse (Jordet, 2020, s. 96). Selvfølelsen handler om å finne en balansegang mellom selvstendighet og emosjonell tilknytning (Heidegren, 2010, s. 34). Dette kan knyttes til det Lærer B forteller omkring hvorfor inkluderingsarbeid er viktig i skolen. Hun sier:

Det handler jo om selvfølelsen til unga. Ehhm, vi skal jo gjøre de rusta til eget liv, så det er vel egentlig at man skal føle seg akseptert for den man er og kunne, jeg tror, altså når man føler seg inkludert da så blir man mer trygg i seg sjøl, og det gjør man jo litt rusta til senere i livet og.

Jeg tolker dette slik at inkluderende læringsmiljø kan styrke selvfølelsen til elevene, og at denne selvfølelsen som er en konsekvens av å føle en tilknytning til fellesskapet vil gjøre elevene rustet til eget liv. Dette er igjen i tråd med overordnet del som skriver at anerkjennelse i opplæringen kan føre til at elevene opplever tilhørighet til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Samtidig kan dette ses i sammenheng med skolen sitt formål om å utvikle elever som senere kan mestre sine egne liv (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette kan tyde på at når elevene opplever å være inkludert i sitt læringsmiljø, vil de bedre kunne utvikle seg selv til å mestre sine egne liv.

Samtidig handler anerkjennelse også om å bli verdsatt for det man *gjør*. Anerkjennelse som sosial verdsetting handler om at individene kan «... forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 130). I skolesammenheng blir elevene ved erfaringen av sosial verdsetting verdsatt for det de yter og presterer på skolen. Det handler med andre ord om at elevene erfarer at deres kunnskaper og ferdigheter blir etterspurt i fellesskapet. Dette er nært knyttet til det Lærer A forteller, «Å få anerkjennelse av noen, da får du jo på en måte en trygghet om at det du gjør er greit da». Samtidig er det viktig å huske på at for å erfare sosial verdsetting må elevenes egenskaper og ferdigheter samsvare med de gitte verdiene som ligger til grunn i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Honneth, 2008, s. 131). Derfor ligger det også en fare for at elever *ikke* erfarer sosial verdsetting i skolesammenheng, fordi skolen er bygget på ulike verdier som verdsettes i høyere grad enn andre verdier. Likevel viser resultatene at lærerne er opptatt av å anerkjenne elevene ut fra deres ytelser og prestasjoner og at lærerne alltid vil kunne anerkjenne *noe* elevene gjør uavhengig av skolens felles verdier. Lærer C forteller, «Og jeg tror og at det [tilbakemeldinger] gir de litt anerkjennelse med en gang der de sitter da. Så det, anerkjennelse det handler jo også litt om vurdering for læring egentlig». Jeg tolker det slik at ved å ta i bruk vurdering for læring kan elevene oppleve å bli anerkjent for sine prestasjoner og ytelser.

Til tross for at lærerne virker bevisst på å anerkjenne elevene for dem de *er* og hva de *gjør*, kan det se ut til at Honneths tredje anerkjennelsesform, rettigheter, ble mindre fokusert på av lærerne i intervjuene. Anerkjennelse i form av rettigheter handler om at alle mennesker har

---

visse rettigheter som er universelle, og at alle mennesker har lik verdi (Jordet, 2020, s. 98). Anerkjennelsen skjer derfor uavhengig av individets evner, egenskaper og bakgrunn. Dette er noe lærerne i sine fortellinger legger mindre vekt på. Samtidig kan anerkjennelse i form av rettigheter knyttes mot rettighetene som omtales i opplæringsloven og som elevene har i forbindelse med sin skolegang i Norge. Dette er helt grunnleggende rettigheter som skal ligge til grunn for all opplæring, men som ikke er like synlige i den daglige praksisen i skolen. Det kan tenkes at lærerne alltid har rettighetene i tankene, men at de er så grunnleggende og at de av den grunn ikke ble nevnt i intervjusituasjonen. Lærerne knytter anerkjennelse i større grad mot de nære relasjonene i sitt daglige arbeid, fremfor de mer overordnede rettighetene som omtales i opplæringsloven.

I tillegg kan også anerkjennelse i form av rettigheter knyttes til elevenes behov for tilhørighet. Mennesker har et behov for å høre til og å bli sett på som likeverdige subjekter i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 95). Denne beskrivelsen er nært knyttet til det flere av lærerne forteller. Lærer A sier «Jeg tror det [inkluderingsarbeid] er viktig fordi at det.. hvis man ser stort på det, så tenker jeg at alle mennesker trenger å føle en tilhørighet». Lærer C vektlegger også tilhørighet i sin beskrivelse av inkludering, «...men jeg tenker jo at inkludering handler jo om, å legge til rette for at alle elever på en eller annen måte føler at de hører til i klassa». I disse sitatene kommer lærernes vektlegging av å anerkjenne elevene gjennom rettigheter til uttrykk i form av elevenes følelse av tilhørighet til skolen. Her kan man også trekke paralleller til overordnet del sin omtale av at anerkjennelse i opplæringen bidrar til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det kan altså se ut til at lærerne anerkjenner elevene, gjennom anerkjennelsesformen rettigheter, som likeverdige subjekter som hører til i fellesskapet på skolen og i klasserommet. Når lærerne anerkjenner elevene gjennom de tre anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting er dette i tråd med læreplanen som hevder at «Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

## 7. Avslutning

I skolesammenheng foreligger det mye forskning om temaet inkludering og inkluderende læringsmiljø. Inkludering er et komplekst tema det er knyttet flere definisjoner og tolkninger til, noe som kan være grunnen til det brede forskningsfeltet. Inkludering ble brakt på banen med signeringen av Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), og temaet har fått stor oppmerksomhet siden. Gjennom en kvalitativ studie har denne oppgaven forsøkt å undersøke hvordan et utvalg lærere forstår prinsippet om å skape inkluderende læringsmiljø i skolen, slik det er omtalt i overordnet del av læreplanen. Problemstillingen som ble lagt til grunn for studien og som gjennom hele oppgaven har blitt belyst i sin helhet er følgende: *Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?*

Hovedfunnene fra denne studien viser at lærerne forstår læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø ved å legge vekt på ulike faktorer som er helt sentrale for å oppnå målet. Lærerne vektlegger i stor grad de samme faktorene som viktige for å skape et inkluderende og godt læringsmiljø for sine elever. Av den grunn viser studien at lærerne har en tilsvarende lik forståelse av læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Faktorer som peker seg ut i denne studien og som lærerne mener er sentrale for å skape inkluderende læringsmiljø er; lærerens rolle som en tydelig klasseleder og hans arbeid med å skape relasjoner, anerkjennelse av elevene og viktigheten av at elevene selv føler seg inkludert. Dette er elementer som er tett knyttet til overordnet del sin omtale av inkluderende læringsmiljø. Læreplanen trekker blant annet frem tydelig voksne, anerkjennelse av mangfoldet, vennskap og opplevelsen av tilhørighet som viktige elementer i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15).

Lærerne enes om at deres rolle som lærere er avgjørende for å skape inkluderende læringsmiljø. De har både et ansvar for å skape gode relasjoner til alle elever og de har et ansvar for å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og behov. Dette er i tråd med skolens prinsipp om tilpasset opplæring. De enes også om at for å skape gode relasjoner og god undervisning, må de bli kjent med elevene og deres interesser. Dette er viktige prinsipper i både Piagets kognitive- og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Tetzchner, 2012; Hasse, 2013). Lærernes forståelse av læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø kan også knyttes opp mot Honneths anerkjennelsesteori. Studien viser at lærerne legger stor vekt på å anerkjenne elevene slik at de kan erfare inkludering. Lærerne er bevisste på å anerkjenne elevene for de individene de er og samtidig anerkjenne dem for deres prestasjoner. Dette er i

---

tråd med anerkjennelsesformene kjærlighet og sosial verdsetting (Honneth, 2008). Samtidig viser studien at lærerne uttrykker anerkjennelse med andre ord enn begrepet anerkjennelse. I tillegg legger lærerne vekt på å anerkjenne mangfoldet som elevsammensetningen danner. Dette er også i tråd med læreplanens beskrivelser av et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Elevenes subjektive erfaringer av inkludering er definitivt den faktoren lærerne legger mest vekt på i sin forståelse av inkluderende læringsmiljø sett opp mot læreplanens mål. Og det er dette funnet som peker seg ut i min studie. Selv om studien ikke kan frambringe kunnskap om elevenes egne *følelser* av å være inkludert, kan vi se på elevens subjektive erfaring av inkludering fra lærernes perspektiv. Samtlige lærere understreker viktigheten av at elevene selv føler seg inkludert i klasserommet og på skolen. Dette er i tråd med Qvortrup & Qvortrup (2018) sitt psykiske nivå av inkluderingsbegrepet. Likevel, det at lærerne forstår inkludering i tråd med læreplanens intensjoner, betyr nødvendigvis ikke at elevene opplever inkludering. Studien viser at elevenes egne stemmer i arbeid og utformingen av inkluderende læringsmiljø er viktig – ja, kanskje aller viktigst. Samtidig vil jeg sette spørsmålsteget ved mangel på formuleringer omkring dette i læreplanen. Samtlige lærere legger stor vekt på viktigheten av at elevene selv føler seg inkludert. Dette blir i flere tilfeller vektlagt i større grad enn elevenes fysiske og sosiale inkludering. Overordnet del av læreplanen nevner ikke eksplisitt elevenes subjektive følelse av å være inkludert. Likevel er dette noe lærerne retter sitt fokus mot i sin forståelse av læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. Lærerne vektlegger med andre ord dimensjonen *nivå* hentet fra Qvortrup & Qvortrup (2018), og da spesielt det psykiske nivået, mens dimensjonene arena og grad av inkludering tillegges mindre vekt i lærernes forståelse av inkluderende læringsmiljø.

Denne studien viser at lærerne har en forståelse av læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø som i stor grad samsvarer med læreplanens formuleringer og at intensjonene omkring inkluderende læringsmiljø er ivaretatt. Dette utfordrer Haug (2017b, s. 210) som peker på at det er stor avstand mellom idealene omkring inkludering og realiteten i skolen. Samtidig er det viktig å understreke at dette kun er gjeldende for denne studien. Likevel har resultatene fra samtlige informanter store likhetstrekk, og jeg vil derfor kunne anta at disse funnene også vil gjelde flere læreres forståelse av inkluderende læringsmiljø. Videre viser resultatene, slik også tidligere forskning viser (Nes, 2013), at lærerne også fokuserer på elever med særskilte behov og at dette også ligger til grunn for deres forståelse av inkludering. Det

kan derfor se ut til at skolen må arbeide som helhet for å ivareta og sikre en inkluderende holdning som preger hele skolekulturen og som da skal omhandle elevgruppen som en helhet.

Så, *hvordan forstår lærerne læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?* Studien viser at lærerne forstår inkluderende læringsmiljø som et miljø hvor læreren må være en tydelig klasseleder som ivaretar og tilpasser undervisningen etter mangfoldet, og samtidig skaper gode relasjoner til sine elever. Elevene må også oppleve å bli anerkjent. I tillegg legger lærerne stor vekt på elevenes følelse av å være inkludert, i sin forståelse av hva et inkluderende læringsmiljø innebærer. For å ivareta læreplanens intensjoner om inkluderende læringsmiljø, må elevene selv oppleve å være inkludert. Resultatene viser at lærernes forståelse i stor grad er i samsvar med formuleringene i læreplanen, men at de i tillegg vektlegger og forstår elevens subjektive erfaring av å være inkludert, som svært sentralt for å skape et inkluderende læringsmiljø. Dette kan ses i sammenheng med Qvortrup & Qvortrup (2018) sine nivå av inkluderingsbegrepet, hvor lærerne i størst grad legger vekt på elevenes psykiske inkludering.

Når det gjelder videre forskning på feltet kunne elevenes psykiske inkludering vært interessant å gå dypere inn i. Oppgaven kan bidra til å sette søkelyset på elevenes subjektive følelse av å være inkludert. Det kunne blitt undersøkt om elevene faktisk *føler* seg inkludert i skolen. Her tenker jeg det kunne vært interessant å knytte dette til elevenes psykiske helse i skolen. I tillegg kunne inkluderende læringsmiljø bli belyst av andre faktorer i *Den didaktiske relasjonsmodellen*. På grunn av ressurs- og tidsbegrensningen var det ikke mulig å gjøre rede for alle faktorene. Studien har hatt som hensikt å bidra med å sette fokus på inkludering av alle elever i skolen. I tillegg har den hatt som formål å undersøke om formuleringene knyttet til inkluderende læringsmiljø i overordnet del samsvarer med lærernes forståelse av inkludering.

---

## Referanseliste

- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Baumeister, R., & M. Leary. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497 – 529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/10885625032000167160>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen* (2.utg.). Gyldendal.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (144-172). Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41-62.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Haug, P. (2017b). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian Schools: Pupils' Experiences of Their Learning Environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Heidegren, C. G. (2010). *Anerkendelse: Kort og godt* (A. Bonnevie, Overs.). Samfundslitteratur.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T. 2015. Included as Excluded and Excluded as Included: Minority Language Pupils in Norwegian Inclusion Policy. *International Journal of Inclusive Education* 19(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (M. C. Jacobsen, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik* (A. Jørgensen, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.



- 
- Hundeide, K. (1985). *Piaget i skolen* (2. rev. utg.). Cappelen.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Lingås, L. G., (2019). *Etikk for pedagoger* (3. utgave.). Gyldendal.
- Lund, A. B. (2017). Innledning: Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (11-27). Gyldendal.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utgave.). Gyldendal.

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen.*

Kunnskapsdepartementet.

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

Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?

*Paideia*, (5), 40-51. [https://brage.inn.no/inn-](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1)

[xmloi/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/191742/Kari%20Nes.pdf?sequence=1)

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet

fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?, *European Journal of Special Needs Education*,

36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *StatpedMagasinet*, 2015(2), 51-57.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/faktisk-inklusion-i-skolen>

Nordenbo, S.E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008).

*Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-

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

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- 
- Prince, E. J., and J. Hadwin. 2013. The Role of a Sense of School Belonging in Understanding the Effectiveness of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education* 17(3), 238–262.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i studien (e-post sendt til rektor)

#### Deltakelse i min masteroppgave - Inkluderende læringsmiljø i skolen

Hei!

Jeg var praksisstudent hos dere på [navn på skole] i uke ... Som 5.årsstudent er jeg i gang med å skrive min masteroppgave. Tema for oppgaven er inkluderende læringsmiljø i skolen. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere arbeider for å realisere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. I den forbindelse ønsker jeg å intervju fire lærere i løpet av oktober/november. Samtidig er jeg fleksibel når det gjelder tidspunkt. Dette vil være en-til-en intervju som vil vare ca. 30-40 minutter. Har du mulighet til å høre med noen av lærerne på 1.-7.trinn om dette kan være interessant? Hvis noen er interessert, har du da mulighet til å sende meg kontaktinformasjonen deres slik at jeg kan sende de mer informasjon? Om ingen melder interesse er det fint om jeg får tilbakemelding om det raskt, slik at jeg kan kontakte en annen skole.

Det er Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er meldt inn til NSD og har fått godkjenning.

Med vennlig hilsen Ida Bjørnsrud, student ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar.

---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene med samtykkeskjema

### **Vil du delta i en studie i forbindelse med min masteroppgave,**

#### **«Inkluderende læringsmiljø i skolen»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en studie i forbindelse med min masteroppgave. Formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider for å realisere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målet med prosjektet er å få innsikt i hvordan et utvalg lærere tolker læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø og hvordan de setter dette ut i praksis.

I denne masteroppgaven vil jeg gjennomføre fire intervjuer med fire forskjellige lærere på samme skole. Intervjuene vil vare i ca. 45 minutter. Problemstillingen jeg skal analysere handler om hvordan lærere arbeider for å realisere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir med i et intervju. Det vil være et en-til-en intervju. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter og jeg vil ta opp intervjuet med en lydopptaker. Spørsmål som stilles kan være «Hva legger du i begrepet inkludering?», «Hva gjør du for å tilpasse undervisningen til elevene?» og «Hvordan forebygger du/dere mobbing på skolen?». Jeg vil ikke samle inn personopplysninger slik at du kan identifiseres.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene du gir. Personopplysningene vil lagres på en passordbeskyttet server. Intervjusamtalene vil deretter

bli transkribert og anonymisert slik at de ikke kan spores tilbake til deg. I masteroppgaven vil det kun komme frem at du er en lærer på Østlandet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved student Ida Myren Bjørnsrud på mail [adi\\_myren@hotmail.com](mailto:adi_myren@hotmail.com) eller på telefon 48056394
- Høgskolen i Innlandet ved veileder Odd Rune Stalheim på mail [odd.rune.stalheim@inn.no](mailto:odd.rune.stalheim@inn.no) eller på telefon 61 28 83 02

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ida Myren Bjørnsrud

(Student)

---

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende læringsmiljø i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Intervjuguide: Masteroppgave «Inkluderende læringsmiljø»**

Problemstilling: *Hvordan forstår lærere læreplanens mål om et inkluderende læringsmiljø?*

#### **Innledende spørsmål**

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- På hvilke trinn underviser du?

#### **Inkludering**

- Hvordan forstår du begrepet inkludering?
  - o Hvilke sider av inkluderingsbegrepet mener du er viktigst?
- Hva mener du kjennetegner en inkluderende skole?
- Hvilken betydning har relasjoner for inkluderingen i skolen?
  - o Hvordan arbeider du for å skape gode relasjoner mellom elevene?
- Hva gjør du for at elevene skal føle seg trygge i klasserommet?
- Hvordan forebygger du/dere mobbing i klasserommet/på skolen?
- Hvorfor tenker du det er viktig å arbeide med inkludering i skolen?

#### **Anerkjennelse**

- Hva forstår du med begrepet anerkjennelse?
- Hva gjør du i klasserommet for å anerkjenne elevene?

#### **Læringsmiljø**

- Hva legger du i begrepet læringsmiljø?
- Hvordan opplever du læringsmiljøet i din klasse?
  - o Vil du si det er inkluderende? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva kjennetegner et trygt læringsmiljø?
- Hvilken betydning har relasjoner for læringsmiljøet?
- Hva gjør du for å tilpasse undervisningen til elevene?
- Hva slags vurderingsformer tar du i bruk i undervisningen din?
- På hvilken måte lar du elevene være med å bestemme i undervisningen?



- 
- Hvilken arbeidsmåter tar du ofte i bruk?
    - o Hvilke arbeidsmåter føler du er mest inkluderende?

***Til slutt...*** i overordnet del av læreplanen står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

- Hva mener du det er det viktigste lærere gjør i klasserommene sine for å skape inkluderende læringsmiljø?

**Avslutning:**

- Er det noe du vil kommentere eller tilføye som du ikke har fått sagt i intervjuet?

---

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

26.04.2022, 13:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

851645

### Prosjektittel

Inkluderende

læringsmiljø i skolen

### Behandlingsansvarlig

institusjon

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

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

Odd Rune Stalheim, Odd.Rune.Stalheim@inn.no, tlf: 61288302

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ida Myren Bjørnsrud, adi\_myren@hotmail.com, tlf: 48056394

### Prosjektperiode

24.08.2021 - 16.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 27.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den

---

gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og

NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet.

Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

#### 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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6123b24f-f188-47e8-8172-d1a75e909b43>

1/2

26.04.2022, 13:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

#### 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.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

---

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

Lykke til med prosjektet!

