

MGLU 1-7

Kaia Eline Trulsen

Masteroppgave

Læreres forståelse av begrepet inkludering, og
metodene de bruker for å oppnå den

Teachers understanding of the term inclusion, and the methods they use to achieve it

Master i profesjonsrettet pedagogikk

2023

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men som også har gitt meg masse ny kunnskap og inspirasjon jeg nå kan ta med meg inn i arbeidslivet. Jeg er stolt av det arbeidet som er gjort, og jeg vil sitte igjen med en oppgave jeg kan være stolt av å ha skrevet og gjennomført. Jeg gjordet det ikke lettere for meg selv med tanke på at jeg ble gravid og har termin to dager før innleveringsdato for oppgaven. Det er derfor ekstra godt å kunne levere oppgaven før et helt nytt liv står for dør. Innleveringen av dette masterprosjektet vil markere 5 års endt lærerutdanning på Hamar, og en ny start i fast jobb og et helt nytt familieliv.

Det er flere som fortjener en takk for at denne oppgaven har blitt gjennomført og levert i tide. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til Minttu Minna Sirena Johler som har vært en fantastisk veileder igjennom hele prosjektet. Hun har vært positiv, støttende, og veldig hjelpsom igjennom alle ledd. Hun har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og sendt forslag til litteratur det har være lurt å ta en titt på. Dette har vært ekstremt hjelpsomt og er en stor del av hvordan jeg klarte å skrive ferdig oppgaven. Jeg vil også rette en takk til informantene for at dere tok dere tid, og var villige til å være en del av prosjektet.

Jeg ville heller ikke klart dette uten den støtten min familie har gitt meg. Med en søster og en mor som arbeider i skolen har jeg alltid hatt noen å prate med som forstår det jeg prater om. Samtidig har alle vært ekstremt støttende, og motivert meg til å skrive videre og ikke gi opp. En ekstra takk til min samboer som jeg har møtt, flyttet inn med, på vei til å få barn med og forlovet meg med i løpet av disse årene på Hamar. Takk for at du har holdt ut med en hormonell gravid som har snakket mye om pendling til Hamar, og som har sett mørkt på masteroppgaven til tider. Til alle sammen: Vi klarte det ...

Jevnaker, Mai 2023

Kaia Eline Trulsen

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Norsk sammendrag	7
Abstract	8
1. Innledning	9
1.1 Formål med oppgaven	9
1.2 Temaets aktualitet.....	9
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	10
1.4 Tidligere forskning (litteratursøk)	11
2. Problemstilling	12
3. Teoretisk grunnlag	13
3.1. Vygotskijs sosiokulturell læringsteori.....	13
3.2. Piagets konstruktivisme	14
3.3. Maslows behovshierarki.....	15
4. Litteratur og tidligere forskning	17
4.1. Inkludering.....	17
4.2. Sosial inkludering.....	19
4.2.1 Mangfold.....	19
4.2.2 Foreldresamarbeid	20
4.2.3 Klasseledelse	22
4.2.4 Relasjonsbygging	24
4.2.5 Psykososialt læringsmiljø	27
4.2.6 Kultur.....	28
4.2.7 Ekskludering	29
4.3. Faglig inkludering.....	30
4.3.1 Tilpasset opplæring	30
4.3.2 Spesialpedagogikk	33
5. Metode	35
5.1 Vitenskapelig forankring.....	35
5.2 Kvalitativ metode.....	35
5.3 Intervju som forskningsmetode.....	36
5.3.1 Intervjuguide	38
5.3.2 Utvalg.....	39
5.3.3 Praktiske utfordringer	40

5.3.4 Prøveintervju	41
5.3.5 Gjennomføring av intervju	41
5.5 Forskeren	43
5.5.1 Forskerrollen.....	43
5.5.2 Forskningsetiske vurderinger.....	43
5.6 Analyse	45
5.6.1 Transkribering	45
5.6.2 Analyse og koding	45
5.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	48
5.7.1 Reliabilitet.....	49
5.7.2. Validitet.....	50
5.7.3 Overførbarhet	50
6. Resultat	52
Forskningsspørsmål 1: Hva legger lærerne i begrepet inkludering?	52
Hovedkategori 1: Inkludering	52
Hovedkategori 2: Klasseledelse	54
Hovedkategori 3: Relasjon	56
Forskningsspørsmål 2: Hvilke metoder/strategier bruker lærerne for å inkludere sosialt og faglig i hverdagen?	58
Hovedkategori 1: Inkludering	59
Hovedkategori 2: Klasseledelse	60
Hovedkategori 3: Relasjon	63
7. Drøfting	66
7.1 Inkludering.....	66
7.1.1 Når oppnår man inkludering?.....	66
7.1.2 Betydningen av foreldreinvolvering.....	69
7.1.3 Felleskapets påvirkning av inkludering.....	71
7.1.4 Lærersamarbeid og møter.....	73
7.2 Klasseledelse.....	75
7.2.1 Tilpasset opplærings og inkludering i klasserommet.....	75
7.2.2 Elevmedvirkning.....	77
7.2.3 Forutsigbarhet	79
7.3 Relasjoner	80
7.3.1 Betydningen av lærer-elev relasjoner.....	80
7.3.2 Rollespill og lek som relasjonsbygging.....	81
7.3.3 Konflikthåndtering	82

8. Avslutning.....	84
Referanser	87
Vedlegg	92
Vedlegg 1: Godkjent søknad NSD	92
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	93
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	96
Vedlegg 4: Eksempel fra koding.....	98

Norsk sammendrag

Temaet for dette forskningsprosjektet er læreres forståelse av begrepet inkludering, og metodene de bruker for å oppnå den. Det er blitt undersøkt ulike sider ved inkludering slik som hvordan det arbeides med inkludering i skolen, forskjellen på sosial og faglig inkludering og hva som er viktig for å skape god inkludering i skolen. Det er også blitt sett på hvilke konsekvenser det kan ha om inkludering ikke er til stede for elever i skolen.

I denne oppgaven er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode, hvor det er semi-strukturert intervju som er benyttet for å samle inn data. Her ble tre lærere på mellomtrinnet brukt som informanter, hvor alle jobber på forskjellige skoler og hvor erfaring i jobben som lærer varierer. For å forstå og sammenligne dataen som kom frem i intervjuene er det benyttet en tematisk analyse for å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår lærere begrepet inkludering, og hvilke metoder brukes for å inkludere alle elever i skolen?*

Resultatene viser at det er en felles forståelse av begrepet inkludering i mellom informantene, men også i mellom teoretikere og litteratur. Derimot ser man at inkludering ikke har en klar og enstemmig definisjon, den må heller bli sett på som en prosess og en reise, ikke en destinasjon og et avsluttende mål. Det alle derimot er enige om er at inkludering er til stede om en elev føler tilhørighet til en gruppe, noe som også er et av behovene i Maslows behovshierarki. Den sosiokulturelle læringsteorien viser til at mennesker har en proksimal utviklingszone, hvor man trenger hjelp for å nå målene.

I denne oppgaven er det funnet ut at inkludering er viktig for å kunne klare seg bedre faglig i skolen, hvor alle informantene påpeker at man må begynne med inkluderingen før man kan begynne med det faglige på grunnlag av dette. Videre er det få spesifikke metoder for inkludering som har kommet frem i oppgaven, derimot er det kommet frem mye viktig informasjon om hvordan man kan få til god inkludering i skolen. Det vil si at det i oppgaven blir mer fokusert på de faktorene det er viktig å ta til betraktning for god inkludering enn selve metodene som blir brukt. Eksempelvis har foreldreinvolvering, relasjoner og lærersamarbeid blitt til overordnede temaer som er viktig å fokusere på for å få til god inkludering. Relasjoner er en faktor som må være til for å kunne skape god inkludering, dette fordi dårlige relasjoner vil kunne ekskludere eleven enda mere og det vil kunne skade elevens psykiske helse.

Abstract

The topic of this research project focuses on teachers' understanding of the concept of inclusion and the methods they use to achieve it. Various aspects of inclusion have been examined, such as how inclusion is worked on in schools, the difference between social and academic inclusion, and what is important to do to create successful inclusion in schools. In addition, the research project also examines the consequences of unsuccessful inclusion if not properly presented to pupils in the school.

In this thesis, a qualitative research method is used in which semi-structured interviews are used to collect data. Three teachers at elementary schools were used as informants. The participants all work at different schools and their professional experience as teachers varies. In order to understand and compare the data that emerged in the interviews, a thematic analysis was used to answer the question: *How do teachers understand the concept of inclusion, and what methods are used to include all students in the school?*

The results show that there is a common understanding of the concept of inclusion between the informants, but also between theorists and literature. In contrast, one sees that inclusion does not have a clear and unanimous definition, it must rather be seen as a process and a journey, not a destination and a final goal. However, what everyone agrees upon, is that inclusion is present if a student feels that they belong to a group, which is one of the needs in Maslow's hierarchy of needs. The sociocultural learning theory indicates that people have a proximal development zone, where they need help to reach their goals.

In this thesis, it has been found that inclusion is important to be able to do better academically at school. All informants point out that you have to start with inclusion as your basis before you can start with academics. There are a few specific methods for inclusion that have emerged in the thesis. For example, important information has emerged about how to achieve positive inclusion in school. That is to say, in the assignment, there is more focus on the factors that are important to take into account for good inclusion than on the actual methods that are used. Overarching themes that are important to focus on when trying to achieve successful inclusion include, parental involvement, relationships between the teacher and the student, and between students and teacher collaboration. Relationships are also an important factor that must exist to create successful inclusion because negative relationships can exclude the student even more and cause possible damage to the student's mental health.

1. Innledning

Som nyutdannet lærer er inkludering et tema det er viktig for meg å forstå og mestre. Den hverdagen som nyutdannede nå skal møte er preget av et stort mangfold, med ulike type mennesker med ulike behov og forutsetning, men med en felles arena, skolen. Man hører om hvor viktig inkludering er, både igjennom lærerne på høyskolen, på nyhetene, på skolen man kanskje jobber som vikar på, eller en tanke man selv har fra egen skolegang. I teorien kan inkludering virke enkelt og ganske rett frem. Derimot når du plutselig står der med en klasse med elever som snakker forskjellige språk, med funksjonshemninger, forskjellige interesser, lærevansker, erfaringer, atferdsproblemer, hobbyer og så videre er kanskje ikke den teorien så rett frem allikevel.

1.1 Formål med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å prøve å finne ut av hvilke metoder man kan bruke for å klare å inkludere alle elever i skolen. Her vil det bli prøvd å finne ut av hvilke metoder teorien mener man skal bruke, og se dette opp imot hvilke metoder norske lærere faktisk bruker i hverdagen. Et annet formål med denne oppgaven er å prøve å gi autentiske og nye perspektiver til inkludering som nyutdannede lærere kan ha nytte av. Et mål er at når lærere skal stå alene i et klasserom med ansvar for å inkludere hele mangfoldet, så har de kanskje noen metoder og kunnskap i bakhånd som kan hjelpe. På dette viset vil de også kanskje møte mangfoldet med mer kunnskap om inkludering enn de har nå.

1.2 Temaets aktualitet

I den overordnede delen av læreplanen står det at “skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (udir, 2020). I den overordnede delen er det et eget kapittel tilegnet inkludering i skolen, som viser til at en av skolens oppgaver er å inkludere elever. Salamancaerklæringen fra 1994 legger vekt på at man må ta hensyn til variasjon i barnas egenskaper, behov og forutsetninger. Noe som betyr at man må tilrettelegge for inkludering uansett elevenes emosjonelle, fysiske og språklige bakgrunn, og uavhengig av deres sosiale, kulturelle og etnisk bakgrunn (NOU 2009: 18. s. 238). Videre står det i den overordnede delen 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” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16). Dette vil si at om elevene ikke føler seg trygge og en del av et læringsmiljø vil ikke læring skje. Dette er aktuelt for oppgaven da læreres forståelse av inkludering vil kunne påvirke hvordan de arbeider med inkludering i hverdagen. Om lærerne har et for stort fokus på det faglige, og glemmer av inkluderingen og «vi-tankegangen», vil den faglige utviklingen også kunne stagnere.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven vil inneholde åtte kapitler, hvor det første kapitlet er innledning. Her vil det bli presentert hva formålet med oppgaven er, temaet vil bli aktualisert, oppgavens oppbygging vil bli gjennomgått og til slutt vil det bli gitt et innblikk i litteratursøk. Kapittel to vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli introdusert og forklart.

I kapittel tre vil det teoretiske grunnlaget bli lagt frem. Her er det fokus på Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, Piagets konstruktivisme og Maslows behovshierarki. Videre i kapittel fire vil litteraturen bli lagt frem, med inndelinger gjort etter inkludering generelt, sosial inkludering og faglig inkludering. Innenfor litteraturdelen vil det også befinne seg utsnitt fra tidligere forskning, men dette er ikke spesifikt merket som tidligere forskning. Det er blitt valgt å gjøre det på denne måten fordi den forskningen som er blitt valgt underbygger spesifikt litteraturen, og passet derfor som en integrert del.

I kapittel fem finner man metodedelen av oppgaven. Her er fokuset på den vitenskapelige forankringen, forklaring av kvalitativ forskningsmetode og om semi-strukturert intervju som er benyttet i denne oppgaven. Her vil det bli lagt frem hvordan intervjuguiden ble opparbeidet, det vil bli skrevet om prøveintervju, utvalget, gjennomføringen av intervjuene, transkribering, forskerrollen, de forskningsetiske vurderingene som er blitt gjort, praktiske utfordringer, hvordan dataen er analysert og til slutt oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

I kapittel seks vil man kunne finne resultatene fra intervjuene, med bakgrunn i forskningsspørsmålene og hovedkategoriene fra kodingen. Her er det altså valgt å ta utgangspunkt i de tre hovedkategoriene som det ble funnet frem til i kodingen av intervjuene: *Inkludering, klasseledelse og relasjoner*. I kapittel syv finner man diskusjonen og sammenligningen av funnene i kapittel seks med litteraturen og teorien man finner i kapittel tre og fire. Avslutningsvis vil konklusjonen komme i kapittel åtte.

1.4 Tidligere forskning (litteratursøk)

I denne oppgaven er det gjort ulike litteratursøk for å finne frem til litteraturen som er brukt. Litteratursøket er basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og har derfor gitt ulike kilder og resultater. Det er benyttet databasene Eric, Google Scholar og Idunn for å finne tidligere forskning. Idunn ga også mange resultater på ulike artikler som passet til problemstillingen og med begrepet inkludering som hovedfokus. Høgskolen innlandet sine biblioteksider Oria ble brukt hyppig for å finne frem til ulik litteratur hvor inkludering var temaer. Her ble det også brukt ulike læreverker og teoribøker basert på temaer som var relevante i forhold til teoridelen og problemstillingen. Noe av teorien er valgt ut ifra hvilke tilganger, og noe måtte velges bort fordi det ikke var åpen tilgang til artiklene eller bøkene som gjerne skulle blitt brukt, dette gjaldt spesielt nasjonalbiblioteket og visse artikler på Eric og Idunn. For å finne artikler som passet spesielt for denne problemstillingen brukte jeg mye søkeordet «inkludering», og «inclusion», ved å bruke dette begrepet kom det mange forslag, og Oria viste til mange artikler og fagbøker. Videre ble det søkt opp andre masteroppgaver med tilsvarende samme tema, her befant det seg mange kilder som kunne passe denne oppgaven. Det å finne ulike artikler og fagbøker ble til en snøballeffekt, hvor det ene ledet til det andre.

Som tidligere forskning ble det funnet veldig mange studier om hvordan inkludering fungerer i ulike land. Det ble prøvd å finne flere nordiske og skandinaviske forskningsartikler for å gjøre det litt mer relevant for hvordan inkludering fungerer på skoler her i landet. Fra de utenlandske studiene har det blant annet blitt brukt David Mitchell & Dean Sutherland (2020) som viser til evidentbaserte inkluderingsmetoder, samt Peterson & Hittie (2010), disse finner man under litteraturdelen av oppgaven. For den nordiske er det blant annet blitt brukt Hoven & Rye (2004) for å forklare Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, samt Caspersen. et al. (2019), og Goth & Kjelsvik (2020) som man finner under inkludering i litteraturkapittelet for å nevne noen.

2. Problemstilling

Som nevnt innledningsvis kan man igjennom hele lærerutdanningen, via den overordnede delen av læreplanen og lese i faglitteratur at inkludering er en svært viktig del av opplæringen til elevene, samt deres psykiske helse, og sosiale tilhørighet. Men hvor enkelt er det egentlig å inkludere alle i et og samme klassemiljø når vi er så forskjellige, med forskjellige behov og ulike forutsetninger. Hvordan definerer egentlig lærere begrepet inkludering? Hvordan legges det til rette for inkludering i skolehverdagen? Hvilke metoder brukes? Og er det generelt et fokus på inkludering i skolen? I bakgrunn av disse spørsmålene er det kommet frem til denne problemstillingen:

Hvordan forstår lærere begrepet inkludering, og hvilke metoder brukes for å inkludere alle elever i skolen?

Oppgavens begrensninger er at det er et fokus rettet mot mellomtrinnet, så derfor vil ikke alt passe til småtrinn, ungdomsskole eller videregående skole. Oppgaven vil derimot kunne være et springbrett til videre forskning som vil passe alle klassetrinn. Dette betyr derimot ikke at alle svar kun passer til mellomtrinnet, men at de kan tilpasses og noe vil kunne passe uavhengig alderstrinn. Videre er det valgt å ikke begrense oppgaven til å kun ha en eller to fokusgrupper slik som elever med lærevansker eller minoritets elever, men et fokus på inkludering av alle typer elever. Dette valget er basert på det grunnlaget av at man i hverdagen ikke kan velge elevene man får i sin klasse, og må finne metoder som passer den klassen man faktisk får tildelt. Det er også gått inn i dette arbeidet med viten om det er uendelig mange metoder som kan brukes, og har en forståelse for at alle disse ikke kommer frem. Men hva sier informantene, og er det noe likt?

Med bakgrunn i problemstillingen har det blitt utarbeidet to forskningsspørsmål. Disse er utarbeidet for å utdype meningen med problemstillingen, og for å hjelpe til å belyse de ulike sidene av problemstillingen. Forskningsspørsmålene lyder som følgende:

Hva legger lærerne i begrepet inkludering?

Hvilke metoder/strategier bruker lærerne for å inkludere sosialt og faglig i hverdagen?

3. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet blir det introdusert ulike teorier som har relevans for oppgavens tema og problemstilling. Her blir teorier som Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, Piagets konstruktivism og Maslows behovshierarki introdusert. Disse tre teoriene er basert på at mennesker lærer best sammen, og på menneskers grunnleggende behov. Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori omhandler det faktum at kunnskap blir delt innen et fellesskap (Danielsen, 2020), og innenfor inkluderingsbegrepet vil dette bli knyttet til at alle skal føle en tilhørighet til en klasse, og at alle skal ha en opplæring de kan nyttiggjøre seg av både faglig og sosialt (Olsen, 2010). Om barn ikke føler en tilhørighet, eller føler seg inkludert vil det altså kunne bli vanskeligere å lære det faglige i skolen, derfor vil den sosiokulturelle læringsteorien være viktig som rammeverk i denne oppgaven. Videre er det sagt at konstruktivismens inntog i skolen har medført en større aksept for individuell opplæring i skolen (Grønmo & Onstad, 2007; Philips, 1995). Denne teorien er aktuell for problemstillingen da tilpasset opplæring er mye omdiskutert i forhold til inkludering av elever. Maslow er aktuell fordi oppfyllingen av menneskers grunnleggende behov i skolen vil ha noe å si for følelsen av inkludering for elevene.

3.1. Vygotskijs sosiokulturell læringsteori

I et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap delt innenfor et fellesskap, ingen vet alt, men alle vet noe (Danielsen, 2020). Teorien står for et konstruktivistisk læringssyn, som betyr at mennesker konstruerer sin egen kunnskap i samhandling med andre. Samarbeid og interaksjon blir sett på som helt essensielt for læring. Vygotskij mener at mennesker ikke uten videre bare kan overta andres kunnskap og forståelse, dette skjer i samspill med andre (Hoven & Rye, 2004). Den sosiokulturelle læringsteorien og det sosialkonstruktivistiske synet har mye til felles. Her handler det om at «læring ses som konstruert gjennom samhandling og ikke primært som individuelle prosesser» (Grønmo & Onstad, 2007, s. 141). Interaksjon og samhandling er grunnleggende for læring, og Lev Vygotskij hevder at høyere mentale funksjoner hos mennesker har en opprinnelse i sosialt samspill (Grønmo & Onstad, 2007, s. 141).

Når en elev møter utfordringer og derfor står overfor et problem, kan eleven prestere bedre ved assistanse. Dette er Vygotskijs proksimale utviklingszone. «I en lærings situasjon der eleven møter en oppgave han eller hun ikke mestrer på egen hånd, er eleven avhengig av hjelp

fra en person som kan mere” (Ness & Danielsen, 2020, s. 107). Stillasbygging handler om at kontaktlærer, spesialpedagoger og assistenter bygger stillas når de lager rammer i aktiviteter slik at alle elever kan være med (Hjelmbrekke, 2014). Stillas viser til den pedagogiske støtten elever får i den nærmeste utviklingssonen. Når eleven klarer oppgaven på egenhånd, fjerner man stillaset og flytter det til et nytt område (Hoven & Rye, 2004). Læreren har to roller i denne prosessen, hvor den første er å være hovedstillaset for eleven og samtidig bygge stillas rundt eleven. Et viktig pedagogisk mål er at man skal jobbe for at elever kan være stillas for hverandre, gjennom å selv veilede, vise og støtte medelever. På denne måten komplimenterer elevene hverandres styrker og svakheter og på denne måten inntar de en slags lærerrolle (Hoven & Rye, 2004).

I den sosiokulturelle tilnærmingen til læring er det sentralt å se på læring som en samarbeidsaktivitet, og at det er en dynamisk og gjensidig prosess. Kunnskap ligger i samfunnet rundt oss, og vi lærer i et samspill med omgivelsene våre. I en skoleklasse vil det bli opprettet et mønster for hva som er greit og ikke, og disse mønstrene blir til normer som har noe å si for gruppeaktivitetene (Hjelmbrekke, 2014).

3.2. Piagets konstruktivisme

Læring handler om at mennesker konstruerer egen kunnskap gjennom ideer, skaper nye meninger og oppnår ny forståelse i samhandling med hverandre og verden. Forståelse, kritisk tenkning og refleksjon er sentrale former for tenkning som skaper læring, og som er i stadig forandring. Denne forståelsen av læringsprosesser innebærer en aktiv elevrolle og at læreren legger opp til dybdelæring. Læringsprosessene påvirker medfødte egenskaper, utvikling av hjernen over tid, og elevenes erfaringer på skolen, i hjemmet og andre miljøer rundt barnet (Danielsen, 2020). Det var Piaget som først utviklet det konstruktivistiske perspektivet og synet på læring. Ifølge Piaget forgår elevens konstruksjon av læring gjennom en form for kognitive tilpasningsprosesser, det vil si at eleven konstruerer kunnskap og lærer gjennom disse tilpasningsprosessene (Danielsen, 2020). Den grunnleggende teorien til Piaget er at mennesker er problemløsere som prøver å tilpasse seg miljøet (Danielsen, 2020).

Sjøberg (2010) skriver at det i konstruktivismen er flere ulike ideer man kan holde seg fast til, men at det er en liste med hovedidealer som de fleste teoretikere viser tilbake til. For å trekke frem noe er dette eksempler på to slike ideer konstruktivismen handler om når det kommer til læring:

Teaching has to take the learner's existing ideas seriously if they want to change or challenge these... Although knowledge in one sense is personal and individual, the learners construct their knowledge through their interaction with the physical world, collaboratively in social settings and in a cultural and linguistic environment. (The relative stress on such factors account for the different 'versions' of constructivism earlier alluded to) (Sjøberg, 2010, s. 3).

Videre skal man være litt skeptisk om man kun tar utgangspunkt i Piagets konstruktivisme, og være klar over hvilket syn på konstruktivismen man velger å bruke. Sjøberg (2010) skriver at det har oppstått mange forskjellige versjoner av konstruktivismen igjennom årene. Dette fordi teoretikere har ført den videre og satt lys på nye elementer som har vært med på å endre den, og ført den i ulike retninger. Derimot kan man se grunnmuren av Piagets hovedtanker ved konstruktivismen i de ulike retningene og tankene som har oppstått i etterkant. Videre skriver Sjøberg (2010) at hovedfokuset til Piaget var hvordan kunnskapen ble til, han hadde ingen interesse av utdanningen, læring og miljøet som skapte god eller dårlig læring. Sjøberg (2010) skriver så at dette, (altså det at andre teoretikere har lagt ett større press på betydningen av sosial og kulturell betydning for læring) også kan være med på å forklare hvorfor det har oppstått så mange nye teorier (s.7).

Grønmo & Onstad (2007) skriver at konstruktivismens inntog i skolen har endret synet på individuell opplæring. Det har blitt mer akseptert at man er forskjellig, og lærer på forskjellige måter (Grønmo & Onstad, 2007). Derimot er teorien kraftig kritisert for å ha et for ekstremt individualistisk utgangspunkt. Teoriens manglende evne til å redegjøre for de sosiale og kulturelle betydningene for læring og kunnskapstilegnelse er spesielt kritisert.

Sosialkonstruktivismen er blitt ett forsøk på å imøtekomme noe av kritikken, dette ved å i større grad vektlegge og integrere det sosiale inn i læringsteorien (Grønmo & Onstad, 2007).

3.3. Maslows behovshierarki

Mennesker har et sett med generelle sosiale behov, og den mest kjente teorien på dette er Maslows behovshierarki. Om disse behovene ikke blir møtt og tilfredsstilt vil mennesker føle på misnøye, frustrasjoner eller personlige problemer. Maslow så for seg at disse behovene var plassert i en rangordning, hvor høyeste behov først aktiveres når behov fra lavere rangeringer er tilfredsstilt. Lavest på rangstigen har Maslow plassert fysiologiske behov, slik som mat, hvile, beskyttelse mot varme og kulde. Nivået over har han plassert behovet for trygghet, her

inngår beskyttelse mot det som truer overlevelse og livstilstand. På nivå tre er behovet for tilhørighet og kjærlighet. Når behovet for overlevelse er sikret går fokuset over på å føle på tilhørighet, kjærlighet og anerkjennelse. Hvor anerkjennelse er nivå fire på behovspyramiden. Til slutt finner man behovet for selvrealisering. Dette går ut på et behov for å videreutvikle seg som menneske gjennom å bruke sine evner i ulike sammenhenger (Schiefløe, 2011).

Denne teorien har møtt kritikk da det menes at denne teorien er for statisk og at de behovene mennesker har er mer dynamiske og utvikles i samspillet mellom individet og samfunnet. En annen innvending er at et absolutt hierarki er for enkelt, da flere av behovene på forskjellige nivåer kan komme til uttrykk samtidig. Derimot har teorien oppnådd betydelig popularitet. Dette kan være fordi vi kjenner oss igjen, de behovene som blir beskrevet er noe som går overens med menneskers erfaringer og opplevelser. Blant forskere finner man heller ingen uenigheter om at dette beskriver viktige sider ved menneskers sosiale liv (Schiefløe, 2011).

4. Litteratur og tidligere forskning

I dette kapittelet vil det bli sett nærmere på litteratur som kan hjelpe meg å finne svar på min problemstilling. Det har blitt brukt ulike kilder for å lese meg opp på ulike begrepet, og hva ulike kilder sier om betydningen av disse begrepene. Det er også presentert tidligere forskning som kan hjelpe til med å underbygge eller motsi det som litteraturen sier. Her er det valgt å se på inkludering generelt som en inngang til temaet, for videre å dele dette begrepet inn i sosial og faglig inkludering.

4.1. Inkludering

Haug (2014) skriver at det i dag ikke er en universelt akseptert definisjon på begrepet inkludering (s.12). Olsen (2010) skriver derimot at selv om Haug (2005) viser til at forskere ikke har funnet en klar definisjon av dette begrepet, så har Haug (2005) selv klart å isolere fire arbeidsoppgaver som en vesentlig for å oppnå inkludering. Dette er å øke felleskapet, øke deltakingen, øke demokratisering og øke utbytte (Olsen, 2010). Graham (2020) støtter Haug (2014) sin uttalelsen, og skriver at inkludering heller blir sett på som en filosofi; det er en måte å tenke på mennesker, mangfoldet, læringen og undervisningen. Inkludering blir ofte beskrevet som reisen, ikke destinasjonen eller en prosess, ikke et sted (Graham, 2020). Elever skal kunne ta del i det sosiale livet, og med dette føle tilhørighet til en gruppe eller klasse. Elevens stemme skal bli hørt, og de skal være aktive deltagere som gir bidrag ut ifra sine forutsetninger (Olsen, 2010).

Noe av det viktigste for god inkludering er planlegging. Det er viktig at man ser på alle elevene som alles ansvar, slik at man kan diskutere og bli enige om løsninger sammen (Berg, 2014). Når kontaktlærer og spesialpedagogisk ansvar er samme person, har man det beste utgangspunktet. Dette fordi man da kan påvirke avgjørelser som er viktig for én eleven samtidig som man planlegger for hele klassen (Berg, 2014). Det er derimot en stor og viktig oppgave å tenke inkludering, så om kun én person har ansvaret blir det til slutt en umulig oppgave. Dette fordi man må tenke samhandling og løsning i enhver situasjon. For å oppnå en så helhetlig tenkning rundt skolehverdagen som mulig, er det viktig at spesialpedagogen planlegger uka for den eleven som trenger det (Berg, 2014). Med utgangspunkt i en individuell opplæringsplan, kan det lages en detaljert plan over uken hvor det står hva som trengs, og hva som skal gjøres i de ulike timene. Dette gjør at spesialpedagogen har en

mulighet til å se fremgang selv om de selv ikke er i timen, samt at assistenten vet hva som skal gjøres og det blir sørget for at timene får et faglig innhold (Berg, 2014).

Inkludere alle i læring sammen betyr at i en inkluderende skole skal alle med, uansett utgangspunkt, sammen om læring i samme klasserom. Dette betyr at barn med høyt akademisk nivå går i samme klasse som barn med læringsproblemer og funksjonshemninger, og barn som ligger på det generelle nivået (Peterson & Hittie, 2010). Nå søker lærere etter klasserom med et stort mangfold av elever fra ulike kulturer, ulike språk, læringsnivå, og forståelse av det sosiale. Dette gjør at færre elever blir henvist til spesialundervisning, da man er nødt til å fokusere mer på tilrettelegging i klasserommet. Dette gjør at læreren må være bedre utdannet, og man har større tilgang til ressurser som kan hjelpe hele klasser istedenfor en og en elev utenfor klasserommet (Peterson & Hittie, 2010).

Caspersen, et al., (2019) viser til en studie gjennomført av NTNU hvor de evaluerer modellutprøvingen av *inkludering på alvor*. Her viser de til at noen av informantene var usikre på begrepet inkludering, eller begrepet var derimot uklart. Noen av informantene ga uttrykk for at de var usikre på om begrepet inkludering betydde inkludering av alle elever, eller om det handler om å fange opp å prøve og inkludering særlige utsatte grupper. Dette gjorde at informantene/lærerne jobbet svært ulikt når det kom til inkludering i skolen. Noen av lærerne drev med organisasjonsutvikling med fokus på inkludering i bred forstand, mens andre arbeidet med å spesifikke tiltak og hjelpemidler mot spesifikke grupper (Caspersen, et al., 2019).

Mitchell & Sutherland (2020) har utarbeidet en formel hvor alle kriteriene må være til stede for at inkludering skal være suksessfullt i skolen. Formelen lyder som følgende:

Inkluderende opplæring = V+P+5As+S+R+L

V= Visjon

P = Plassering

5As = Tilpasset læreplaner, tilpasset undervisning, tilpasset vurdering, aksept og adgang

S = Støtte

R= Ressurser

L= Ledelse (s.52).

Visjon for å oppnå inkludering er essensielt for å oppnå akkurat en inkluderende opplæring. Visjonen må ligge på alle nivå i utdanningssystemet samt i den underliggende filosofien (Mitchell & Sutherland, 2020). Hvor elevene blir plassert er viktig for inkluderingen. Det er hensiktsmessig å prøve å ha alle elevene i klasserommet, og ikke ta noen ut på ulike grupperom, da dette kan føles som ekskludering for disse elevene (Mitchell & Sutherland, 2020). Å endre på og modifisere læreplanen er sentralt for inkludering i skolen, er målene for lette må man utvide dem, er de for vanskelige må man dele de opp og tilpasse dem til elevene. Det samme gjelder oppgavene elevene får. Alle skal ha muligheten til å delta, derav må oppgavene tilpasses, dette gjelder også lærernes undervisningsmetode. Læreren burde ta i bruk de mest vitenskapelig beviste metodene i undervisningen (Mitchell & Sutherland, 2020). For å oppnå en inkluderende opplæring trenger man støtte fra et team av profesjonelle. Ideelt ville dette vært en lærer som får råd fra en spesialist, sosialarbeidere, barnepsykolog osv (Mitchell & Sutherland, 2020). For å kunne ta i bruk formelen ovenfor er det viktig med lederskap, og dette fra alle nivå, staten, utdanningsdepartementet, kommunen, skoleeier, rektor og læreren i klasserommet (Mitchell & Sutherland, 2020).

4.2. Sosial inkludering

I denne delen av litteraturen vil det bli tatt for seg den sosiale delen av inkludering. Statped (2022) beskriver sosial inkludering på denne måten:

Den sosiale dimensjonen ved inkludering handler om hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en reell mulighet til å være del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende

Det vil bli sett nærmere på mangfoldet som helhet, med klasseromsfelleskap, foreldresamarbeid og klasseledelse. Deretter vil det bli sett på betydningen av relasjoner, det psykososiale læringsmiljøet og betydningen av ekskludering.

4.2.1 Mangfold

En av skolens mange oppgaver er å ivareta alle barn uavhengig av deres forutsetning, ett av skolens mål er altså å navigere etter verdier som likeverd, inkludering og selvrealisering (Befring, 2014, s. 21). Inkludering forutsetter at man anerkjenner at alle er forskjellige, og at den enkelte skal oppleve å bli sett, verdsatt og akseptert (Nytrø, 2014). For å kunne inkludere i en mangfoldig skole er det viktig å viser raushet og vise respekt for andres personlighet,

særegenhet og egenart (Nytrø, 2014, s.86). Et mangfold finner sted når to eller flere mennesker møter hverandre, dette blir til et mangfold fordi de har ulike bakgrunn, ulike erfaringer og opplevelser som gjør at man har ulike forutsetninger. I dag er det større og større spennvidde mellom mangfoldet i et klasserom, og når spennvidden blir utvidet, utfordrer dette lærerens kunnskap, kompetanse og holdning (Brenna, 2016). Det er viktig at læreren er bevisst hvilke kategorier som blir brukt for å skille de ulike elevene fra hverandre, og hvordan man omtaler elevene for å skape en felles identitet til tross for ulikhetene. En lærer må ha kompetanse til å binde elevene sammen i klasserommet, det vil si å ha fokus på likheter og ikke ulikheter (Brenna, 2016).

Myndiggjøring, ledelse og demokrati handler om at segregering har blitt en del av samfunnet gjennom ulike raser, klasser, kultur og evner, noe som gjør at inkludering er blitt en mer utfordrende oppgave i skole (Peterson & Hittie, 2010). For å kunne inkludere alle i skolen må alle elever bli møtt av en felles forpliktelse for alle lærere å ønske alle velkomne, og gjøre dette til en skolekultur. Alle ansatte i skolen må se på inkludering som verdifullt for elevene de må være villige til å forsvare sine valg til de som stiller spørsmål, og må være villig til å streve når inkluderingsmetoden ikke fungerer på den ene eleven i klasserommet (Peterson & Hittie, 2010). Effektiv inkludering er også modeller for demokrati, hvor lærere og foreldre har støtte fra administrasjonen som tar ansvar for å lede og høre etter, og involverer elevene i en skole hvor alle kan lære samme (Peterson & Hittie, 2010).

4.2.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er med på å gjøre det mulig å skape et miljø hvor alle barn får et godt grunnlag for utvikling, læring og aktiv deltagelse (Nytrø, 2014). Det er viktig at man møter barn og foreldre der de er og jobber ut ifra forutsetningene de kommer med. God kommunikasjon er viktig for å skape gode relasjoner. Gjensidig tillit er av stor betydning, og er noe som kan oppnås gjennom gjensidig forståelse og respekt (Nytrø, 2014). Mitchell (2018) støtter dette og skriver at skole og hjem må arbeide sammen ut ifra holdninger, kulturell gjensidighet, gjensidig respekt, åpen kommunikasjon og til slutt felles ansvar og samarbeid. Han skriver også at engasjerte foreldre bidrar til bedre holdninger til skolen, forbedrer leksevaner, reduserer fravær, distansering og frafall, samt bedre faglige prestasjoner (Mitchell, 2018, s. 114).

Baltzersen (2020) skriver at det er viktig at foreldre og fagpersoner har god kommunikasjon, gjennom det å dele informasjon om barnets behov og styrker. Det er også viktig at det deles informasjon om en selv, slik at foreldre og fagperson kan bli kjent med hverandre. Foreldre og fagpersoner må også gjøre praktiske oppgaver sammen, slik som å samarbeide om å utvikle en plan for hva eleven/barnet trenger hjelp til. Spesielt for barn med lærevansker eller andre vansker som påvirker skolegangen, er det viktig med et tett samarbeid mellom skole og hjem (Baltzersen, 2020). På denne måten vil man kunne forebygge konflikter, dette fordi man blir kjent med hverandre og lettere kan forstå den andres syn på oppdragelse og læring. Når foreldre og fagperson kommuniserer om de ulike miljøene som barnet er en del av, vil læreren lære noe om elevens hjemmemiljø, og foreldrene lære noe om skolemiljøet, hvor igjen denne kunnskapen kan bli brukt i de ulike miljøene. Det er for eksempel viktig at både hjem og skole snakker positivt om hverandre (Baltzersen, 2020).

Samarbeid med foreldre og lokalsamfunnet handler om at det er kritisk å ha en sterk støtte fra foreldre og derfor viktig å inkludere dem i skolehverdagen. (Peterson & Hittie, 2010). I en inkluderende skole vil man ofte se familie i klasserommet, dette gjennom at de leser for klassen, hjelper til i skriveopplæringen, kommer innom for å snakke om hva de har opplevd i sin skolegang, også videre. Mange foreldre har ikke muligheten til å ta seg fri fra jobben for å hjelpe til i klasserommet, men mange er villig til å gjøre noe for klassen på kveldstid. Skolen kan også involvere foreldrene til å lage en familiekveld hvor alle samles og derfor blir en del av barnas skole og klassemiljø (Peterson & Hittie, 2010).

Mitchell & Sutherland (2020) støtter det at foreldre og andre familiemedlemmer spiller en kritisk rolle i det å støtte barn, spesielt de med læringsvansker. Foreldre sitter med informasjon om barnet og kan da være til god hjelp når man skal utvikle en plan for fremgangsmåte i ulike fag, og de er barnas talsmann utenfra. De skriver også at det er fem forskjellige grader av familieinvolvering i skolen. Nivå en handler om å bli informert - skolen informerer om hva som skjer på skolen, og foreldre har kanskje spørsmål til skolen. Nivå to handler om at foreldre tar en del i aktiviteter - dette betyr at foreldrene deltar i ulike skoleaktiviteter, om det er i skoletiden eller utenfor. Nivå tre handler om dialog og utveksling av ulike syn - foreldre blir invitert til å utforske klasserommet, regler, forventninger også videre, og får være en del av det å sette ulike mål i klasserommet. Nivå fire handler om at foreldrene er med på å bestemme - Foreldre får være med på å bestemme hvilke beslutninger som blir tatt når det påvirker deres barn. For eksempel i utvikling av individuelle

utviklingsplaner, eller konsekvenser for ulik atferd også videre. Nivå fem handler om at foreldrene fullt og helt er med på beslutninger og er involvert i alt av planlegging og evaluering av skoleprogrammet. Her inngår det også at foreldre kan være ekstra lærere for sine egne barn hjemme (Mitchell & Sutherland, 2020).

4.2.3 Klasseledelse

Udir (2020) skriver at klasseledelse kan forstås i lys av tre perspektiver. Dette er struktur-, kultur- og læringsperspektivet. Disse perspektivene både utfyller og supplerer hverandre, og sammen kan de skape en forståelse av lærerens ansvar og oppgaver som leder.

Strukturperspektivet legger vekt på at lærerens jobb er å skape trygghet og oversikt for elevene gjennom rammer og struktur (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kulturperspektivet handler om at læreren skal skape trygge relasjoner. Dette gjøres igjennom bygging av gruppens fellesnormer og kultur. Læringsperspektivet handler om det læreren gjør i samarbeid med elevene. Dette for å sikre motivasjon og progresjon i elevenes faglige og sosiale læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Maslow nevner i sin behovsteori at trygghet og sikkerhet er en forutsetning for at barn skal våge å bruke sitt potensiale og på denne måten kunne vokse og utvikle seg på en sunn måte. Dette kan bli ivaretatt i klassen igjennom den ytre strukturen, igjennom klassemøter, hvor det blir enighet om hvordan det skal være i klassen (Auestad et al., 1987).

Kristensen (1997) skriver om felles sosiale og faglige referanserammer hvor å *hilse* er den første sosiale fellesrammen. Her skriver Kristensen (1997) at hilsninger kan være med å farge dagen til et menneske. Dette er viktig for fellesskapsfølelsen, og er et tegn på “jeg ser deg”. Like viktig som at elevene hilser på læreren, og læreren på elevene er det at elevene hilser på hverandre (Kristensen, 1997). Videre er en *god klasse* en viktig sosial referanseramme, som da handler om hvordan du som lærer forestiller seg en god klasse eller elev, og jobber for å nå denne forestillingen og at du som lærer skaper trivsel for elevene. Her kan man som lærer få hjelp av elevene ved å lage felles mål, ut ifra hva de mener er en god klasse og sammen jobbe for å nå disse målene. Neste er *anerkjennelse*, det er generelt viktig at læreren forblir klassens leder også i motgang. Det har liten effekt å si “dere holder ikke mål”, det er klassen som helhet hvor læreren også er en del av den helheten. Det kan være en ide og heller si “vi har et problem”, og «vi skal løse dette sammen». Anerkjennelse trenger ikke nødvendigvis å bare komme fra læreren, her kan læreren legge til rette slik at elever også kan anerkjenne hverandre (Kristensen, 1997). Å *takle konflikt* handler om at læreren må hjelpe elever å finne

måter å takle konflikt på. Håndtering av konflikt krever veiledning, diskusjon og trening. Det er ofte slik at elever blir fortalt at den atferden de viser ikke er tillatt i klasserommet, og mange lærere bruker tid på å fortelle eleven hvilke konsekvenser atferden vil få. Det er derimot slik at det læreren ser på som en konsekvens kan for eleven virke som straff, dette skille kan diskuteres i klassen. Like viktig som det er å påpeke konsekvensene er det viktig å arbeide med alternativer. Her kan man for eksempel starte en diskusjon med å si “Dersom den eleven som sitter ved siden av deg er plagsom (dytter deg, tar farvene dine, og lignende) Hva kan du gjøre?” (Kristensen, 1997). Når elever føler at de har flere alternativer når det kommer reaksjon til egen og andres atferd, vil de føle at de har bedre kontroll over sin egen elevtilværelsen (Kristensen, 1997). Mange mener at foreldre ikke lenger *oppdrar* barna, og at læreren derfor får ekstra mye å slite med. Om skolen skal få til et godt samarbeid med foreldre er det viktig å se på skole og hjem som to forskjellige arenaer. I mange tilfeller vil man kunne se at foreldre og læreren har like syn omkring oppdragelsesproblematikk. For andre må man derimot finne ut av hva som er det viktigste å fokusere på. Dette betyr at skole og hjem nøye må finne ut hvilke felt det er viktigst å bli enige om, og hvor dette ikke er så viktig. Det er også viktig at foreldrene finner ut hvor det er ekstra viktig for dem at skolen godtar deres og barnets særegenhet. Mange lærere opplever at elevene har mer *mangel på respekt* enn før. Derimot kan oppførsel ha mange forklaringer, hvor respekt ikke har noe med saken å gjøre. Eksempelvis kan avbrytelse være et tegn på å ville delta. Om en lærer har brukt mye av tiden til å snakke selv, kan elevene velge å tie eller å avbryte fordi de ikke har fått muligheten til å si noe selv. Dette kan også forstås som at elevene kjeder seg, at de har noe viktig de vil dele, eller at de har erfart at det ikke nødvendigvis er slik at de blir valgt til å si noe selv om hånden er oppe (Kristensen, 1997). Kristensen (1997) skriver at undervisning og læring er et lagarbeid hvor alle som er deltagende hever kvaliteten på hverandres arbeid, dette gjelder for elever og for læreren. Elevmedvirkning er med på å heve denne kvaliteten, gjennom at elevene får være med å planlegge undervisningen, utføringen av den og vurderingen (Kristensen, 1997).

Mitchell & Sutherland (2020) skriver at evaluering gir pedagogiske fordeler gjennom det å promotere læring og guidet læring. Evaluering burde vise til hva elevene kan, klarer å få til eller har gått igjennom. Videre vet man at det å kun eksponere elevene for læring på en og samme måte ikke nødvendigvis fungerer for alle, og gjennom formativ vurdering vil man kunne teste ut hvordan elevene lærer på best mulig måte. Hele poenget med formativ

vurdering er å gi tilbakemeldinger som fremmer læring for både elevene og for læreren (Mitchell & Sutherland).

Elevmedvirkning

I et inkluderende klasserom hvor kommunikasjonen er åpen vil elevene vite om hverandres styrker og svakheter, og kan veilede hverandre i ulike situasjoner. Elevene vil lære hvordan man deler følelser med hverandre, og lærer hverandre å kjenne. Læreren vil også kunne hjelpe elevene til å tenke over hvilke aktiviteter de kan sette i gang, hvor alle kan føle seg inkludert ut fra den kunnskapen de sitter med om hverandres styrker og svakheter. I slike klasserom vil elevene kunne skjønne når noen ikke har det bra, og det blir lettere og inkludere alle elevene når kunnskapen om hvorfor noen skiller seg ut er der. I slike klasserom er atferdsproblemer mindre frekvente, fordi elevene blir gitt ansvar (Peterson & Hittie, 2010).

Mitchell & Sutherland (2020) mener at samarbeid mellom elevene er med på å hjelpe elever til å nå bedre resultater, fordi de får til mer sammen enn de ville gjort alene (s. 150). Dette er også Vygotskij enig i, med sin proksimale utviklingszone (Danielsen, 2020). Mitchell & Sutherland (2020) skriver også at elever spiller en stor rolle når det kommer til det å støtte hverandre i læring. Dette fordi elevbasert læring er basert på den ideen om at barn er motivert og er flinkere til å lære fra hverandre, både bevisst og ubevisst.

Å bruke autentisk evaluering for å promotere læring vil si at man går bort fra de summative vurderingene, som kun viser sluttresultat. I stedetfor bruker man formativ vurdering, og fokuserer heller på elevens utvikling og gir fremovermelding til eleven slik at den kan fortsette å vokse og lære kontinuerlig (Peterson & Hittie, 2010). Denne måten for vurdering vil være inkluderende for elever da det vil skape elevmedvirkning. Eleven kan selv finne ut av hvordan den lærer best, og dette kan bli testet ut før sluttresultatet blir tatt. Man kan altså identifisere hva eleven vet, og ønsker å lære (Peterson & Hittie, 2010).

4.2.4 Relasjonsbygging

Lærer - elev relasjonen - Tett og god relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes av nærhet, varme og erfart støtte fra læreren. Denne relasjonen er betydningsfull for elevenes positive utvikling av en god psykisk helse (Danielsen, 2020). Bergen et al., (2020) skriver at relasjonene mellom lærer og elev er viktig for klasserommet. Denne relasjonen setter en

standard for læring og setter tonen for klasseromsklimaet. Elever som føler på en nær og støttende relasjon med læreren, vil med stor sannsynlighet også ta vare på klassekameratene sine på en god måte, de vil mest sannsynlig gjøre det bedre akademisk, og føle på en positiv tilhørighet til skolen (Bergen, et al., 2020). En god lærer-elev relasjon er også med på å øke elevenes velvære, psykologiske engasjement, mer passende oppførsel i klasserommet og en bedre relasjon med elevene i klassen (Bergen et al., 2020). Nordahl et al (2016) skriver at elever som utvikler god relasjon med lærerne sine er både mer aktive i klassen og er bedre likt av de andre elevene (s. 13). Én grunn for at noen elever kanskje ikke får en like god relasjon med læreren kan være at læreren irriterer seg over elever som er uengasjert i skolearbeidet og/eller forstyrrer i timen. Det ser også ut til at det er disse elevene som kan føle at de blir krenket av læreren, dette fordi den negative relasjonen kan gjøre at læreren fortrinnsvis viser en mer negativ følelse mot denne eleven, enn de andre i klassen. Det er også funnet ut at elever i større grad avviser elever de tror ikke blir likt av læreren (Nordahl et al., 2016). Det er derimot «læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elev - elev relasjonen - Positive relasjoner mellom jevnaldrende har stor betydning for sosialisering og utvikling. Motsetningen vil kunne innebære en rekke negative konsekvenser for elevene både på kort og lang sikt (Nordahl, et al., 2016). Felleskapet med jevnaldrende er ikke bare viktig for elevenes sosiale utvikling, det er også veldig viktig for elevenes skolefaglige læring. I skolen foregår det et kontinuerlig sosialt samspill for elevene både i undervisning og i friminutt (Nordahl, et al., 2016). Klasserommet er ikke bare et sted der det foregår undervisning, det er også et sted der det foregår sosial samhandling mellom elevene. Relasjoner mellom elever er en avgjørende del av læringsmiljøet og elevenes oppfatning av læringsmiljøet (Nordahl, et al., 2016). Nordahl et al (2016) skriver at for å fungere sosialt må barn lære seg å forstå og kontrollere egne følelser, samt det å kunne lese andres følelsesuttrykk. Det er andre barn som er med på å skape en unik sosialiseringsarena og er særlig viktig for den kommunikative og sosiale utviklingen (Nordahl, et al., 2016).

Klasseromsfellesskap

Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at «Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel». Videre står det at skolen må bevisst arbeide med å utvikle fellesskap mellom alle elever på tvers av

vennegrupper. For å skape et godt og trygt klassemiljø uten krenkelser må man etablere en kollektiv vi-følelse blant elevene i klassen og på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jensen (2011) skriver at om en tilfeldig gruppe elever blir plassert i samme klasse vil ikke dette nødvendigvis skape et fellesskap, det er en rekke kriterier som er avgjørende. Det første er at det må utvikles mål om felles språk og verdier, det vil si at man eksempelvis snakker om hvordan man respekterer hverandre, og hva respekt betyr (Jensen, 2011). For elever som i liten grad mestrer kravene som befinner seg i et klasserom, kan det å tørre å bryte lærerens regler være en mulighet til å få anerkjennelse fra medelever (Michelet, 2019). Videre må hver av deltakerne i fellesskapet forstås som en unik person, hvor ens meninger er like mye verdt og må bli hørt. Her viser undersøkelser at 10-15 prosent av elevene i en klasse føler de ikke blir hørt og lyttet til (Jensen, 2011, s. 30). Det å bli hørt og kunne si sin egen mening er en måte å berike sin egen livserfaring på. Utfordringen er å gi plass til forskjellighetene, samtidig som man skal bli enige om en felles verdi (Jensen, 2011).

Michelet (2019) skriver at man prinsipielt har tre læringsressurser i et klasserom, dette er lærer, fag og medelever. Derimot er det som regel kun to av dem som blir brukt, dette er lærer og fag (Michelet, 2019). Klasseromsforskning viser at helklasseundervisning og individuelt arbeid er de arbeidsmetodene som blir brukt desidert mest i skolen, noe som ifølge Michelet (2019) er ukløkt (Michelet, 2019). Det er helt avgjørende å ha erfaringer sammen, det vil si å arbeide sammen for å få et fellesskap til å fungere. Ofte arbeider elever i mindre grupper, par eller større grupper, men for klassen er det å jobbe i hele arbeidsfellesskap helt avgjørende for fellesskapet (Jensen, 2011). Jensen (2011) viser til intervjuer som er gjort på en rekke lærere som viser til hva de karakteriserer som sine beste øyeblikk som lærer. En av lærere svarer at de beste øyeblikkene er når flertallet av elevene på samme tid blir oppmerksomme og opptatte av samme sak (Jensen, 2011, s.31). Jensen (2006) skriver at relasjoner utvikles når elevene har mye med hverandre å gjøre i skolehverdagen. Slikt sett vil læringsaktiviteter som krever mye samarbeid og aktiv elevdeltakelse bidra til å skape bedre relasjoner mellom elevene. Videre skrives det at et inkluderende fellesskap må omfatte både sosialt fellesskap og læringsfellesskap. Dette innebærer et fellesskap og samarbeid mellom alle elevene, læreren, ledelsen på skolen og foreldrene (Jensen, 2006).

Rolleovertagelse - Speil-jeg'et handler om at man i samhandling med et annet menneske prøver å sette seg inn i den andres følelser og tanker, og på denne måten kunne se seg selv igjennom den andres øyne (Auestad et al., 1987). Dette vil man kunne gjøre igjennom det å se

hvordan den andre reagerer, og hva den sier og gjør. Hvilke speilbilder barnet møter vil ha stor betydning for hvilke oppfatninger det vil få av seg selv. På den måten vil eleven kunne få et positivt eller negativt selvbylde (Auestad et al., 1987). Klikkdannelse, hierarki og gruppedynamikk kan spille en stor rolle der du har elever som ikke føler seg trygge på skolen. I noen tilfeller kan grupperinger bli for sterke og det kan være vanskelig å krysse innenfor disse gruppene. I slike tilfeller er faren at det kan bli en *vi* versus *dem* dynamikk som kan gjøre at ulikhetene og utenforskap blir enda tydeligere (Utdanningsdirektoratet, 2021). I slike tilfeller vil rolleovertagelsen kunne skape negative selvbylde for eleven. For å forhindre dette og for å bygge et godt sosialt miljø må lærerne sette seg inn i klassens sosiale dynamikk og forstå det fra innsiden. Eksempelvis vil negative kulturer på nett påvirke klassen sosialt også i skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet kommer med tiltak for å fremme fellesskap, detter er tydelig og varm klasseledelse, fellesskapene undervisning, sosiale tiltak, sosial læring, språk og relasjoner, forebyggende digitale hendelser og utvikle en inkluderende kultur (Utdanningsdirektoratet, 2021).

4.2.5 Psykososialt læringsmiljø

Kunnskapsdepartementet har signalisert at de vil ha et større fokus på psykisk helse i skolen og viser til skolens ansvar for å fremme dette gjennom det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” (Danielsen, 2020, s. 237). Ifølge selvbestemmelsesteorien gjøres dette gjennom å tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Danielsen, 2020).

Tilhørighet handler om at eleven føler en tilknytning til klassen, lærerne og skolen.

Interaksjon med andre er en stor påvirkning av å tilfredsstille elevens tilhørighet, så lenge relasjonen gir omsorg og gjensidig interesse (Danielsen, 2020). Salamancaerklæringen (1994) har hatt stor betydning for inkluderingsprinsippet i skolen. Ifølge Salamancaerklæringen (1994) er inkludering at alle elever deltar i skolens læringsmiljø, at alle elever føler tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset hver enkeltes behov (Danielsen, 2020). Gode relasjoner mellom lærer og elev kan tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet i det psykososiale læringsmiljøet gjennom varme og inkludering. Konkret kan dette innebære at læreren tar seg tid til hver enkelt, har detaljerte kunnskaper om eleven, viser at den liker å tilbringe tid med elevene, og viser interesse i det elevene driver med og hvem de er (Danielsen, 2020).

Kompetanse handler om at elever skal føle at de mestrer, og erfarer at de lykkes i møte med utfordringer. Det er viktig at elevene føler at de kan gi uttrykk for og vise sine talenter og ferdigheter, være konsentrert i møte med utfordringer, gi uttrykk for sin kapasitet, ha fremgang og mestre utfordringer (Danielsen, 2020). Danielsen (2020) skriver at “psykososiale læringsmiljøer som er preget av strukturert undervisning og forutsigbarhet, gir næring til elevenes behov for kompetanse” (s. 229). Elevens behov for kompetanse stimuleres når de vet hva som forventes av dem, og de blir informert om dette på en strukturert og tydelig måte. Dette kombinert med støtte til å sette realistiske og passe utfordrende mål, og hjelp til å finne ut hvordan disse skal nås (Danielsen, 2020).

Autonomi handler om at elevene skal føle at de har en stemme, et initiativ og har et innspill i regulering av egen atferd. Behovet for autonomi kan ha tre ulike dimensjoner, dette er indre motivasjon, frihet og fri vilje, og til slutt det å oppleve å kunne velge i situasjoner med flere muligheter (Danielsen, 2020). Danielsen (2020) viser til en undersøkelse gjort på hvordan amerikanske grunnskolelærere støtter elevenes autonomi. Her fant de at særlig stimulering av elevenes frie tenkning bidro til psykisk involvering i skolearbeidet, med mer varig motivasjon og engasjement. Nordahl (2003) skriver at gjennom den autonomien skolen og forvaltningen er gitt, har skolen betydelig makt i forhold til elevene og foreldrene (s. 71). Skolen har både fullmakt til og en egeninteresse til å definere hva elevene skal lære, hvilke kunnskaper de skal gis og hvordan brudd på regler og forventninger skal håndteres. Det kan også hevdes at det samme gjelder når det kommer til arbeidsmåter og organisering, altså at skolens og lærerens interesser og behov er grunnlaget for arbeidsmetodene som er valgt, ikke elevens forutsetning (Nordahl, 2003).

4.2.6 Kultur

De kulturelle omgivelsene mennesker vokser opp i er med på å forme hvilke verdier, kunnskaper og ferdigheter vi tilegner oss. Kulturen representerer et sett av intellektuelle ferdigheter som er nødvendig for å kunne tilpasse seg samfunnet for hvert enkelt menneske (Schiefløe, 2011). For mennesker som er integrert og akseptert i en bestemt sosial kontekst er det typisk at de kjenner de kulturelle kodene. Det vil si å kunne tolke forventninger, og opptre slik at de bekrefter tilhørighet i det aktuelle fellesskapet. Det å etterleve de kulturelle kodene kan også være en måte å markere tilhørighet og identitet på, eksempelvis markere det gjennom klær eller atferd. For mennesker som kommer “utenfra” kan det derimot være vanskelig å lese de kulturelle kodene, dette fordi de kulturelle kodene kan bli formidlet på

underforståtte måter eller at forventningene er komplekse. Dette kan være med på å skape utenforskap (Schiefløe, 2011).

Goth & Kjelsvik (2020) skriver at det ikke finnes noen garanti for at alle barna i et praksisfellesskap blir godt integrert. Det er derfor viktig å bevisstgjøre lærere på det “usynlige” pensum, altså alt man forventer at barn skal være og gjøre utenom det faglige, og at ulike praksiser kan være med på å ekskludere ulike elevgrupper. Gjennom det at læreren har god kunnskap om skolekulturen og praksisfellesskapet, vil læreren ha mulighet til å fange opp praksiser som ødelegger for god læring og som ekskluderer (Goth & Kjelsvik, 2020). En del av det interkulturelle mangfoldet i skolen i dag er det faktum at mange barn kommer fra andre læringspraksiser og læringstradisjoner. Noen vil se på det slik at disse ulike læringstradisjonene er med på å øke forskjellene i skolen og klasserommet. De mener også at disse forskjellene kan bli brukt til å poengtere at elevene er annerledes og avviker fra flertallet. Her kan man derimot tenke motsatt og tenke at de ulike læringspraksisene kan være en ressurs i klasserommet (Goth & Kjelsvik, 2020).

Jensen (2006) skriver at kulturen påvirkes av relasjoner mellom aktørene (s.111). Skoler som har en tydelig felleskultur, kan beskrives som skoler med utvidet lærerprofesjonalitet, hvor det er et kollegialt fellesskap. I skoler hvor det er mange subkulturer eller mange lærere som driver for seg selv vil det være en avgrenset lærerprofesjonalitet (Jensen, 2006). Jensen (2006) skriver videre at barn og unge vil ha interesser, agendaer, og normer som skiller seg fra voksenkulturen, dette er altså hvordan ungdomskulturen blir til. Det er ikke nødvendigvis negativt at ungdomskulturen skiller seg fra voksenkulturen, men i noen tilfeller kan noen barn utvikle holdninger og en atferd som klart skiller seg fra etablerte samfunnsnormer. I slike tilfeller må de voksne tre inn og ta ansvar for å endre denne kulturen. Videre skal barn og unge utvikle seg, og dette gjør de i samhandling med andre slik som Schiefloe (2011) og Goth & Kjelsvik (2020) også påpeker.

4.2.7 Ekskludering

Fravær av inkludering og sosial tilhørighet er sentralt i en sosialt orientert forståelse av mobbing. Dette betyr at hvis undervisningen kan fremme inkludering og tilhørighet, så vil dette være en måte å forebygge mobbing (Alver, 2021). Tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov som kan knyttes til mobbing. Der mobbing skjer, vil det i den andre enden være noen som er utenfor, eller om ikke er akseptert eller hører til i et fellesskap (Lund et al.,

2017). Hovedarenaen for inkludering er klassen, noe som også gjør klassen til en hovedarena for mobbing. En av skolens viktigste oppgaver er å skape et raust og inkluderende klassemiljø, hvor alle har rett til å lære, utvikle seg og hvor man fremmer god helse (Alver, 2021).

Ekskludering fra venneflokken skaper manglende følelse av tilhørighet (Jensen, 2006). Jensen (2006) skriver videre at mobbing kan være vanskelig å oppdage i skolen, men svært viktig å gjøre noe med. Mobbing kan føre til sekundære vansker av emosjonell karakter hos ofret. Dette kan igjen skape og forsterke vansker med læring og sosial utvikling. Mobbing er noe som forekommer alle steder, ikke bare i friminutt, men også i timene. Her har heller ikke klassestørrelse noe å si for forekomsten av mobbing, men man ser derimot at det ofte er de som er mindre skoleflinke som blir utsatt mobbingen (Jensen, 2006). Tilbaketrekking og eksklusjon i skolen trenger ikke nødvendigvis å kobles til mobbing. Psykiatriske og emosjonelle tilstander kan også være grunner for at elever blir ekskludert eller at de ekskludere seg selv ifra klassen. Det kan være utfordrende for lærere å kjenne til alle forhold for avvikende atferd og relasjonsvansker, for dermed å legge til rette for inkludering for alle (Jensen, 2006).

4.3. Faglig inkludering

I denne delen av litteraturen vil det bli tatt for seg den faglige delen av inkludering. Her vil det bli sett nærmere på tilpasset opplæring, med universal design for learning og til slutt litt om spesialpedagogikk. Statped (2022) beskriver faglig inkludering på denne måten: «Den faglige dimensjonen ved inkludering handler om hvorvidt alle gis tilgang til faglig læring og utvikling på måter som gir mening for den enkelte».

4.3.1 Tilpasset opplæring

I det store bildet handler inkludering om at alle elever skal ha en tilhørighet til en gruppe og ta del i felleskapet. Skolen skal igjennom ulike arenaer gi alle elever mulighet til å delta aktivt i felleskapet, dette gjelder også det faglige (Utdanningsdirektoratet, 2022). For noen elever vil ikke den ordinære opplæringen være nok, dette gjelder både det å klare målene, men også det å bli utfordret nok. Å tilpasse opplæringen er viktig for å inkludere alle i felleskapet, slik at alle føler de har en tilhørighet til klassen uansett utgangspunkt. Her gjelder det å se elevenes behov, og tilrettelegge opplæringen slik at alle har muligheten til å bidra (Jensen 2006).

Det er til dels store systematiske forskjeller når det kommer til prestasjoner sett opp mot kjønn, sosial og etnisk bakgrunn i den norske skolen. Dette fører derfor til en antagelse om at god tilpasset opplæring kan være med å utjevne disse forskjellene (Jensen, 2006).

Jensen (2006) skriver at “tilpasset opplæring forstås som tilrettelagt læring ut fra elevenes evner og forutsetninger” (s. 18), denne forståelsen av det er hva som er fokuset i offentlige dokumenter og den offentlige debatten. Mestring er et annet faktum lærerne har hatt fokus på. Om elevene ikke mestrer vil de miste motivasjonen, og de vil kunne utvikle lav akademisk selvpoppfatning (Jensen, 2006).

Karlsen (2020) skriver at tilpasset opplæring er de tiltakene skolen gjør for at alle elevene skal ha og får best mulig utbytte av opplæringen, dette når det gjelder både ordinær opplæring og spesialundervisning. Noen tilpasninger som blir brukt i skolen er derimot mindre optimale når det kommer til inklusjon, her kan man for eksempel se på nivådifferensiering. Mitchell (2018) viser til forskning som viser at nivådeling har lite effekt på læringsresultatet og har en alvorlige negative ulikhetseffekter. Jensen (2006) skriver at denne typen for differensiering kan utløse negative reaksjoner hos foreldrene og lærere. Hva som ligger i begrepet “nivå” kan være litt uklart da det kan ha bakgrunn i flere elementer. Eksempelvis kan det bety at man differensierer ut fra evne- og utviklingsnivå hos eleven, eller faglig nivå innenfor de ulike fagene i skolen. Denne formen for differensiering vil være tvilsom som en permanent organiseringsform, om det er evne- og utviklingsnivå hos eleven det blir tatt utgangspunkt i. Dette fordi dette kan gi uttrykk for at eleven ikke har lærings- og utviklingspotensial (Jensen, 2006).

Mitchell & Sutherland (2020) skriver at collaborative teaching eller samarbeidende læring har tre hovedfordeler. Nummer en er at det har potensiale til å skape synergi - hvor det hele er bedre enn summen av ulike parter. Nummer to er at det kan hjelpe deg som lærer å se nye måter å møte læringsbarrierer på - og for kolleger til å lære fra deg. Det kan være med å redusere isolasjonen som ofte kan forekomme for lærere. Nummer tre er at det øker koordinasjonen mellom ressursene som er til for de med læringsvansker. Dette kan hjelpe foreldre som føler de ikke har helt kontroll på hvilke hjelpemidler og ressurser skolen har tilgang til for deres barn (Mitchell & Sutherland, 2020).

Peterson & Hittie (2010) skriver at man må lage rom for alle til å lære. Dette handler om at skolen skal kunne ta vare på alle elever med tanke på skolebygningen i seg selv, utstyr som

gjør skolen inkluderende for alle, og ressurser som gjør det mulig for alle å gå på skolen (Peterson & Hittie, 2010). Elever lærer på ulike måter og alle disse behovene må bli møtt i skolen for at alle skal kunne bli inkludert. Her er teknologi et viktig punkt. Dette er et redskap som gjør det mulig for mange flere elever å lære på lik linje, her kan man for eksempel få tekster opplest, og man kan ha varierte læringsmetoder. Her kan man også tilrettelegge for elever med ulike fysiske vansker for å bli en del av klassemiljøet (Peterson & Hittie, 2010, s. 54). Mitchell & Sutherland (2020) skriver at om man plasserer elever i klasserom som er nøye satt opp, tatt godt vare på, som er komfortable, godt belyst, stille, god luft og god tilgang til natur og uteområder vil dette gjøre at elevene trives bedre på skolen. De skriver også at dette vil kunne påvirke elevenes helse, humør og gjøre skolehverdagen mer effektiv for læreren (s. 353).

Peterson og Hittie (2010) skriver også at man må bruke autentiske instruksjoner og oppgaver på flere nivåer fra starten av, istedenfor å se på hver enkelt elev som en utfordring. Altså det at klasser er satt sammen etter alder og ikke forutsetninger, gjør at nivåforskjellene vil variere fra tre til seks trinn fra hverandre (Peterson & Hittie, 2010). For å skape et inkluderende klasserom er det derfor viktig at læreren organiserer timene og fagstoffet på forskjellige nivåer, utfordrer elevene etter det nivået de faktisk er på og støtte elevene og motivere til å jobbe med det neste nivået. For videre å engasjere elevene i samfunnsaktuelle saker og bruke aktiviteter som er relevante for deres hverdag, og jobbe i grupper slik at eleven kan hjelpe hverandre og lære av hverandres styrker (Peterson & Hittie, 2010). Læreren kan altså hjelpe elevene til å trekke fram hverandres styrker, elevene vet hvem de kan spørre når de trenger hjelp til å stave, lese, eller komme med morsomme ideer til fortellinger også videre (Peterson & Hittie, 2010).

Universal Design for learning (UDL) er et rammeverk som gjør at alle elever uansett forutsetninger har muligheter til å lære og møte kompetansemålene. Dette gjøres gjennom å skape en fleksibilitet i opplæringen, hvor ulike metoder blir brukt for å møte alle elevers behov (Mackey, 2019). Mitchell (2018) skriver at UDL baserer seg på tre prinsipper, nemlig det at det er ulike måter å presentere viten på i læringsprosessen, at det er forskjellige måter å gjøre og uttrykke seg på, samt at det er flere forskjellige måter å engasjere seg på (Mitchell, 2018). Når det kommer til det å presentere stoffet på ulike måter kan en strategi være å presentere stoffet gjennom ulike modaliteter, eller bruke ulike eksempler med ulike materialer. For prinsipp to kan en strategi være å la elevene uttrykke seg gjennom en valgfri

kommunikasjonsmåte, eks, tale, film, lese, musikk, dans etc. For det siste prinsippet kan det være en strategi å maksimere relevansen og autenticiteten i det de lærer, og gir dem valgmuligheter i hvordan fagstoffet skal læres (Mitchell, 2018). Dette punktet støtter Mackey (2019) ved å skrive at “Educators make learning personally relevant as they integrate students' lives into lessons that are socially relevant and appropriate to students' developmental stages and abilities, diverse backgrounds, and prior knowledge” (s. 83).

Hausstätter (2012) skiller mellom smalt og bredt syn på tilpasset opplæring.

Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er basert på generelle kvalitative prinsipper for god undervisning. Her blir tilpasset opplæring sett på som en prosess som foregår i et sosialt rom, og at dette rommet overgår lærerens evne til å detaljstyre undervisningsoppleggene.

Dette innebærer at det sosiale fellesskapet og mangfoldet vil være det dominerende i klasserommet. Konkret kan dette uttrykkes gjennom fokus på samarbeidskultur, inkludering og sosial deltagelse, og kollektive tilnærminger til undervisningen (Hausstätter, 2012, s. 26). Haug og Bachman (2007) referert i Hausstätter (2012) skriver at hvordan elevene jobber ikke er det avgjørende for læring. Det er mye viktigere at læreren klarer å fange elevenes interesse, at elevene fanger opp det viktigste og om eleven klarer å se sammenhenger. For å oppnå dette må læreren klare å strukturere innholdet og kommunikasjon på en tydelig måte (Hausstätter, 2012).

Den smale forståelsen av tilpasset opplæring tar utgangspunkt i elevenes sterke og svake sider. Her blir det ofte utarbeidet en individuelt tilpasset arbeidsplan hvor man prøver å tilpasse etter elevens evner og forutsetninger. Denne strategien bygger på å prøve å bygge opp elevens indre motivasjon gjennom det at de opplever å lykkes med undervisningsoppgavene. I den smale forståelsen er det et individfokus, der hovedoppgaven til læreren vil være å lage et undervisningsopplegg som passer til den enkelte elev. Et problem med denne forståelsen er de sosiale målene. Den individuelle opplæringsprinsipper imøtegår i svært liten grad de sosiale målene som utdanningen skal legge til rette for (Hausstätter, 2012). Dette vil kunne være en trussel for inkluderingen i skolen, da det er et større individfokus. Dette bringer oss til neste delkapittel.

4.3.2 Spesialpedagogikk

For et fåtall av elevene i skolen vil ikke tilpasset opplæring være nok for at de skal kunne nå kompetansemålene, og det må ekstra tilrettelegging til. I mange tilfeller vil disse elevene bli

tatt ut av klassen, eller få ekstra hjelp innenfor klasserommets fire vegger. Inkludering versus utenforskap og en følelse av ekskludering vil være faktorer som kan spille inn under spesialundervisning. Man vil inkludere alle elever i undervisningen, og dette er viktig for elevenes læring (ref. sosiokulturell læringsteori). For noen elever vil spesialpedagogikken bli inkluderende fordi de da kan klare å yte mer enn de gjør alene (ref. den proksimale utviklingssonen), mens det for andre vil bli ekskluderende. Olsen (2010) viser til at det er to ytterpunkter når det kommer til forståelser av inkludering. Den radikale forståelsen av inkludering er at det er et ønske om å avskaffe spesialundervisning og la spesialpedagoger og assistenter inngå som ordinære ressurser i en ordinær gruppe. Den moderate forståelsen av inkludering er å opprettholde spesialundervisning som et system. Her vil elever med behov for slik opplæring få tildelt ressurser, og tilbudet vil gjennomføres i en vanlig gruppe (Olsen, 2010).

Å støtte lærere, elever og foreldre skriver Peterson & Hittie (2010) handler om at skoler har mange forskjellige spesialister som jobber med eleven, slik som spesialpedagoger, flerspråklige lærere, helsesykepleier, psykologer, terapeuter også videre (s. 52). I tilfeller hvor disse spesialistene trengs er det ofte slik at elever blir tatt ut av klasserommet, men for å få en inkluderende skole burde dette skje i klasserommet. Spesialistene samarbeider med læreren i et team, for å kunne støtte læreren i undervisningen og i klasserommet. På denne måten jobber man som en helhetlig klasse, hvor alle blir sett og alle får hjelp, hvor man ikke tydelig skiller ut de som med spesielle utfordringer (Peterson & Hittie, 2010).

Hausstätter (2012) skriver at "I motsetning til diagnosebegrepet vektlegger både lærevanskeperspektivet og det inkluderende perspektivet klassen og det sosiale rommet som viktig for elevenes opplæringssituasjon" (s. 31). Noe som betyr at god spesialundervisning må skje innenfor rammene av den allmenne undervisningen, og med faglig kompetanse innenfor det å tilrettelegge for et bredt perspektiv av tilpasset opplæring. Videre må også lærere ha faglig kompetanse til å kunne tilrettelegge innenfor spesifikke områder innenfor den allmenne undervisningen for å kunne ivareta hver enkelt elev. På denne måten blir ikke spesialundervisning og allmenn undervisning sett på som konkurrerende elementer i skolen, men noe som utfyller hverandre (Hausstätter, 2012).

5. Metode

I dette kapittelet redegjøres det for avhandlingens forskningsdesign og metode. Først vil det bli henvist til den vitenskapelige forankringen, og begrunnelse for valg av kvalitativ metode. I dette tilfelle blir den kvalitative metoden brukt som grunnlag i intervjuene som er utført etter et utvalg, og en intervjuguide som er opparbeidet etter problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det vil også redegjøres for forskerrollen, analysen som er utført og reliabiliteten, validiteten og overførbarheten av denne studien.

Ifølge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, skal alt av forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger meldes til personvernombudet (Postholm & Jacobsen, 2018). Da dette prosjektet er basert på intervju vil det bli behandlet personopplysninger, og derfor ble det søkt om tillatelse fra NSD. Da prosjektet ble godkjent, begynte arbeidet.

5.1 Vitenskapelig forankring

Vitenskapen kan fra et overflatisk ståsted defineres som en systematisk studie av fysiske eller sosiale fenomener. Det er som regel empirisk eller erfaringsbasert, der den vitenskapelige kunnskapen skapes gjennom et samspill mellom observasjon og teori av virkeligheten (Ringdal, 2013). Forskning har som hovedformål å bringe frem ny kunnskap som er gyldig for flere enn bare en selv. Kunnskapen som kommer frem i forskning trenger ikke være helt ny og revolusjonerende, men den skal være lærerik for noen og hjelpe til med å skape en ny forståelse (Posthold & Jacobsen, 2018).

5.2 Kvalitativ metode

I den kvalitative metoden er formålet å forstå og beskrive hva spesifikke individer gjør i sitt hverdagsliv og i hvilken mening disse handlingene blir utført (Posthold & Jacobsen, 2018). I dette arbeidet blir det sett på inkluderingsstrategier som blir brukt i skolen, og hvordan lærere forstår begrepet inkludering. Det vil bli snakket med ulike lærere for å se hvordan de har løst inkludering i sine klasser. For å kunne få en bedre forståelse for valgene lærerne gjør vil den kvalitative forskningsmetoden være den mest hensiktsmessige. Dette fordi i den kvalitative forskningsmetoden legges det vekt på nærhet av et fåtall studieobjekter, hvor man kan gå mer

i dybden på det som blir sagt. Dette vil kunne skape en bedre forståelse for de svarene utvalget gir (Ringdal, 2014).

Frich (2007) skriver at «kvalitative metoder brukes om intervjuer med enkeltindivider eller grupper, ulike former for observasjon og studier av tekster og annet dokumentarisk materiale». Videre innebærer den kvalitative metoden en fortolkende tilnærming og egner seg til å utforske spørsmål som «Hva betyr ...?», «Hvordan forstår ...?», «Hvordan erfarer ...?» og «hvordan foregår ...?» (Frich, 2007). Kvalitativ metode er derimot ikke egnet om man skal studere hyppighet og antall. Denne studien er ikke opptatt av antall eller hyppigheter. Det denne studien er ute etter er hvordan ulike lærere forstår begrepet inkludering, og hvilke metoder de bruker for å inkludere. Den kvalitative metoden er som Frich (2007) nevner en metode for å fortolke og utforske, noe som er hovedgrunnlaget i dette forskningsprosjektet. Først skal informantene intervjues, deretter skal svarene tolkes og analyseres av forskeren, for så å sammenligne med allerede eksisterende teori og tidligere forskning gjort på feltet.

Fenomenologi er en kvalitativ tilnærming hvor man studerer individene ut ifra deres væremåte og subjektive virkelighetsoppfatninger. Denne metoden brukes for å studere verden slik folk oppfatter den, og målet er å gi presise beskrivelser av aktørenes egne forståelseshorisonter, opplevelser og perspektiver (Johannessen et al. 2016). I en fenomenologisk studie er det vanlig å analysere meningsinnhold. Det er innholdet i datamaterialet som har betydning, som da i denne studien vil være det som blir sagt i intervjuene. Som forsker leser man datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i informantens erfaringer (Johannessen et al. 2016). I denne studien er det brukt en fenomenologisk tilnærming, da målet er å forstå hva informantene mener, og gjør i gitte situasjoner i hverdagen. Datamaterialet er fortolket av forsker, og deretter sammenlignet med andre studier i samme kategori for å skape en dypere forståelse av informantenes meninger. I denne oppgaven er det også utført koding og analyse av intervjuene som er basert på det informantene sier, men forskeren tolker det som blir sagt. Resultatene vil være utformet etter forskerens egne tolkninger.

5.3 Intervju som forskningsmetode

Språk i skriftlig eller muntlig form har alltid vært brukt som hjelp i kommunikasjon mellom mennesker. I forskningssammenheng blir denne dialogen brukt først og fremst for å bidra til å

belyse en problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2016). I et kvalitativt intervju er prosessen fleksibel og dynamisk, hvor den som intervjuer har muligheten til å sette fokus og retningen av intervjuet (Clark et al., 2021). Ved at man intervjuer én person om gangen vil ikke personen måtte ta hensyn til hvordan den fremstår for andre. Det er helt vanlig å garantere personer om deres anonymitet i deltakelsen, altså at det de sier ikke kan kobles tilbake til dem selv. Dette er også gjort i denne studien. Et individuelt intervju vil være ideelt for å få frem hvordan en person opplever og fortolker virkeligheten, da de ikke blir påvirket av andre (Postholm & Jacobsen, 2016). En negativ side med et individuelt intervju er at det er tidkrevende, med mye arbeid i etterkant. Dette gjør at man sjeldent får tid til å intervju mange individer, med få spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2016). Da denne oppgaven har en tidsbegrensning ble dette tilfelle her, da det ikke var tid til å intervjuet mange forskjellige individer. Med for mange informanter vil arbeidet bli for omfattende og uoversiktlig (Postholm & Jacobsen, 2016). En annen negativ side ved det kvalitative intervjuet er at man kan fargelegge det informanten sier med sine egne tolkninger. Dette kan gjøre at det informanten faktisk sier kan bli «forurenset» av forskerens subjektive meninger og følelser. Olmos-Vega, et al (2022) skriver dette:

In other words, their subjective perspective (or “bias”) is fundamentally intertwined with qualitative research processes. And while the researcher’s perspective has many positive impacts, failure to attend to reflexivity can negatively impact the knowledge built via qualitative research and those connected to it.

For eksempel det å ikke ta til betraktning at uventet dynamikk og relasjoner mellom intervjuer og informant kan lede til at informanten kan føle seg presset til å gi informasjon den egentlig ikke vil gi (Olmos-Vega, et al, 2022). I denne studien hadde jeg som forsker et kjennskap til to av informantene fra før, og måtte derfor være veldig forsiktig med hvordan jeg tolket det de sa, og at jeg transkriberte akkurat slik informanten sa det.

I denne studien er det benyttet et kvalitativt semi-strukturert intervju, hvor hensikten er å forstå deltakernes perspektiver. Det semi-strukturerte intervjuet går ut på at man har noen spørsmål klare på forhånd, men det er ikke nødvendig å stille disse i rekkefølge. Under en slik intervjuform kan det stilles oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse. Ved denne metoden for intervju kan man spille videre på informasjon man ikke visste man trengte, hvor også ny informasjon kan komme frem (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne typen intervju

vil det være ganske åpent for hvordan den som intervjues svarer. Ofte blir informantene spurt om hendelser som har skjedd i deres liv, i dette tilfelle hvordan de håndterer situasjoner, og må derfor svare slik at de selv føler de får svart på spørsmålet slik de selv mener er utfyllende (Clark et al., 2021). Ved noen tilfeller vil deltakerne svare på spørsmål du enda ikke har stilt, men det er viktig å stille alle spørsmålene uavhengig, samt prøve å ha samme ordlyd som spørsmålene i intervjuguiden. Dette fordi det vil være til fordel for analysen senere, og sammenligningen av de andre deltakerne og deres svar på spørsmålene (Clark et al., 2021). Under intervjuene var det lite behov for oppfølgingsspørsmål da informantene ga utfyllende og viktige svar. Det ble stilt noen oppfølgingsspørsmål, men de var forskjellige fra intervjuene. Ved noen tilfeller hadde informanten allerede besvart spørsmålet ved en tidligere anledning, men alle spørsmålene ble stilt uavhengig og dette gjorde at spørsmålet også ble mer utfyllende og informanten kom på mere informasjon.

Eksempelvis:

1. Hvilke strategier/metoder bruker du for å oppnå sosial inkludering i din klasse?

Intervjuer: Det er jo mye av det du nå har svart på. Men er det noe mer du vil legge til?

Informant: Haha, jaa. Nei, men vi har jo den “mitt valg”, som vi bruker som metode. Men nå skal det jo sies at, vi følger jo ikke det slavisk. Det er jo en, jeg syntes jo det er en fin metode. Jeg vet ikke hvor mye du kjenner til den jeg?

Intervjuer: Ja, eller du kan jo snakke litt om hvordan dere bruker den metoden?

5.3.1 Intervjuguide

Postholm & Jacobsen (2018) skriver at spørsmålene i intervjuguiden blir utformet før intervjuet for å kunne dekke hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene.

Intervjuguiden hjelper altså forskeren med å få svar på problemstillingen, og oppfølgingsspørsmålene hjelper forskeren med å oppnå dybde, detaljer og nyanser i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Med det kvalitative intervjuet er det en viktig målsetting å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om. Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over spørsmålene som blir stilt, og oppmuntre dem til å gi fyldige og informative svar (Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2013) beskriver flere modeller for utforming av intervjuguid, i dette forskningsprosjektet ble det tatt utgangspunkt i “tre-med-grener-modellen”. Denne modellen baserer seg på at man har en stamme som representerer hovedtemaet, som i dette tilfelle er inkludering. Grenen er

enkelte temaer, som blir utdypet av oppfølgingsspørsmål. I dette tilfellet er det spørsmål som vil kunne besvare problemstillingen. Thagaard (2013) skriver at intervjuguiden bør legges opp slik at den gir mulighet for pauser. Pauser gir forskeren mulighet til å reflektere over den informasjonen som har blitt gitt eller ikke, og kan tenke over hvordan intervjuet skal gå videre. Intervjupersonen får tid til å reflektere over om det er noe mer de vil si om de foregående temaene, eller om det noe de har glemt å informere om. I dette prosjektet og under intervjusituasjonen ble det ikke lagt inn pauser, da samtalen fløt og det var naturlig å gå videre til neste spørsmål.

I dette forskingsprosjektet ble som sagt spørsmålene opprettet etter tre-til-gren modellen. Hovedtemaet i intervjuet var inkludering. Videre ble problemstillingen og forskningsspørsmålene delt inn i ulike undertemaer som gjorde at det kunne bli opprettet spørsmål som kunne belyse ulike sider av inkludering. Teori, litteratur og tidligere forskning var allerede funnet da spørsmålene skulle opparbeides, dette ble derfor også et grunnlag for ordlyden av spørsmålene. Eksempelvis er inkludering fordelt inn i sosial og faglig inkludering i litteraturdelen av oppgaven, i intervjuguiden ble det derfor ett spørsmål om hvordan informantene forsto begrepet sosial inkludering, ett om hvordan de forsto faglig inkludering og da hvilke metoder de bruker for å nå de to ulik sidene av inkludering. Spørsmålene var åpne, og varierte slik at mange sider av inkludering kunne komme frem i intervjuene. Det ble stilt spørsmål om lærersamarbeid, foreldreinvolvering, hvordan skolen generelt jobbet med inkludering, metoder for bedre klassemiljø, relasjonsbygging med mer.

5.3.2 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at man velger deltakere ut ifra hvem som er innenfor kriteriene i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Da kvalitativ data baserer seg på få informanter var det viktig å velge riktig ut fra hva som passet for min studie. Palinkas, et al (2015) skriver at «purposeful sampling» er en teknikk som er mye brukt i kvalitativ forskning. Dette er med på å selekttere informanter som er spesielt egnet til å gi den kunnskapen man trenger. Denne seleksjonen inkludere også personer som har muligheten eller er villig til å delta (Palinkas, et al (2015)). I denne studien ble deltakerne valgt ut fra disse kriteriene: Lærer skulle jobbe på mellomtrinnet, eller ha erfaring fra mellomtrinnet, dette fordi oppgavens fokus da ble rettet mot disse trinnene, og man kunne gå mer i dybden på om informantene inkluderte på forskjellige måter eller ikke. Om utvalget hadde vært for stort kunne man fort ha mistet den røde tråden i oppgaven. Et av målene var

også at disse lærerne skulle jobbe på forskjellige skoler i forskjellige kommuner. Det at informantene jobbet i forskjellige kommuner var derimot ikke det viktigste, men det var bestemt at de skulle jobbe på forskjellige skoler. Målet var å få tak i informanter som hadde ulik erfaring innenfor antall år som lærer, men dette var ikke et kriterium det ble strevd etter å finne. Det ble valgt å gjøre det på denne måten fordi det også da kunne sammenlignes om inkludering ble forstått ulikt på de forskjellige skolene, eller om det var stort sprik i hvordan lærerne tenkte angående inkludering. Til slutt endte det opp med to informanter fra samme kommune, men ulike skoler og ulik erfaring med tanke på år innenfor læreryrke. Den ene av disse informantene hadde jobbet som lærer siden 2007, og den andre i ca. fire år. Den siste informanten hadde jobbet i skolen i 14 år, og jobbet på en skole i en annen kommune og et annet fylke en de to andre. For å få tak i disse informantene ble det sendt mail til to av dem, da det var et kjennskap til dem fra før av. Videre ble det sendt mail til rektoren på den tredje skolen, hvor hen sendte ut spørsmål om deltagelse til forskningsprosjektet. Det nok tid før noen svarte, derfor ble det besluttet å sende en melding til en av lærerne på skolen direkte. Dette resulterte i at informanten ville være deltager og var villig til å stille i et intervju. Og det endte da opp med tre forskjellige informanter.

5.3.3 Praktiske utfordringer

Den første utfordringen som ble møtt var det å skaffe de informantene som man helst ville ha til intervjuet ut ifra utvalget. Målet var å ha lærere fra ulike kommuner, men dette viste seg å bli mer komplisert enn først antatt. Informantene ble først spurt helt på nyåret, noe som viste seg å bli vanskelig da det var svært hektisk for lærerne med planlegging av det nye skoleåret og av ulike grunner. Videre ble det valgt å sende melding til rektor for å sende ut en forespørsel om noen kunne tenke seg å være informant. Her var det ingen som meldte seg, derfor ble det et valg om ta kontakt personlig, og der ifra ble to informanter med på prosjektet. På grunnlag av det ble ikke utvalget helt slik man hadde planlagt med ulike kommuner, men to lærer fra ulike skoler i samme kommune. Det ble valgt å gå videre med disse informantene da dette også kunne være spennende å se på med tanke på forskjellene på de ulike skolene innen samme kommune. Videre var det utfordrende å få svar fra informanter det ble sendt mail til, noe som gjorde at det ble en usikkerhet på om man skulle spørre andre om å være informanter eller vente på svar fra de som allerede hadde blitt spurt. Dette satte en liten stopper for arbeidet, da det også var viktig å gi informantene betenkningstid.

5.3.4 Prøveintervju

Et prøveintervju kan gi god informasjon om intervjuguiden er godt nok utviklet, og vise til om du får svar på det du faktisk lurer på. Her vil man kunne se om det er vanskelig for informanten å svare, om spørsmålene er uklare og om spørsmålene er åpne nok. Thagaard (2013) mener at en god opplæringssituasjon er å intervju kolleger eller kjente for å få tilbakemelding etterpå. Man lærer også mye av intervjuer man tar lydopptak av, på denne måten kan vi vurdere hvordan vi stiller spørsmålene, og hvordan vi svarer tilbake når et svar er gitt. Det viktigste med prøveintervju er å opparbeide seg selvtillit i intervjusituasjon. Mange intervjuere gjør den tabben at de fokuserer for mye på det neste spørsmålet, og lytter derfor ikke godt nok på de svarene som blir gitt, da blir oppmerksomheten rettet mot seg selv og ikke informanten (Thagaard, 2013).

Prøveintervjuet ble gjort på et familiemedlem som jobber på mellomtrinnet, og er derfor innenfor kriteriene for utvalget. Det ble valgt å bruke denne personen på et prøveintervju istedenfor på et gjeldende intervjuet, fordi det da kunne komme frem ærlige tilbakemeldinger om spørsmålene og hvordan intervjuet føltes for personen. Det hadde også vært en usikkerhet om den dataen som kom frem i et faktisk intervju ville blitt påvirket av vårt forhold. Dette med tanke på at det var for mye kjennskap til denne personens faktiske meninger til at det kunne blitt valid og autentisk. Dette ble også utfallet av prøveintervjuet, da det automatisk ble til rettledning for å få personen på riktig spor, og intervjuet ble til en diskusjon om de ulike temaene, istedenfor at informanten kun ga sine meninger. Diskusjonene fargela også det informanten svarte på spørsmålene. Derimot ga prøveintervjuet en mulighet til å omformulere spørsmålene slik at de ga svar på det de skulle, og intervjupersonene svarte på spørsmålene slik det hadde blitt forutsett at skulle bli svart. Det var et par av spørsmålene som var litt for like og noe som forvirret intervjupersonen. Dette gjorde at informanten følte de allerede hadde besvart dette spørsmålet tidligere. Disse spørsmålene fikk derfor en ny ordlyd slik at det var lettere å skille de fra hverandre, mens andre ble fjernet helt fra intervjuguiden. Etter prøveintervjuet ble det en større trygghet for utføring av intervju, samt trygghet på at spørsmålene kan gi svar som vil hjelpe til å nå en konklusjon i prosjektet.

5.3.5 Gjennomføring av intervju

Først og fremst begynte hele intervjusituasjonen med å sende spørsmålene til informantene på forhånd. Det ble valgt å gjøre det på denne måten fordi informanten da kunne få forberedt seg, om dette var noe de følte de trengte. Kvale et al (2015) skriver at denne måten å gjøre det

på har både positive og negative sider, og at det er viktig å tenke igjennom valget man tar. Å gi informanten fullstendig informasjon om designet og formålet kan forhindre at deltageren veiledes. Om man derimot utelater informasjon kan dette ha betydning for deltageren. I slike tilfeller vil informantene komme med mer spontane oppfatninger om temaet, og man kan unngå å lede deltageren mot spesifikke svar (Kvale, et al., 2015). Informantene fikk beskjed om at det ikke var nødvendig å forberede seg, men at dette var en mulighet om de følte det var mer komfortabelt. I etterkant kom det frem mange positive sider ved å dele spørsmålene med informantene i forkant. For eksempel det at de fikk forberedt seg og derfor ikke trengte noe mer utdypning av spørsmålet. Samt det at de ikke var så nervøse for hva som kom til å komme. Derimot kan man se i etterkant at det også kan være noen negative sider ved dette valget. Noen av informantene hadde skrevet ned svar til spørsmålene i forkant, og leste fra disse under intervjuet. Dette gjorde at det var informasjon som kom frem som tydelig var godt gjennomarbeidet og gjennomtenkt. Noen av svarene var det også mindre sannsynlig at ville blitt sagt om de ikke visste spørsmålet på forhånd. Svaret ble altså mer teoretisk korrekt, enn personlig og hverdagslig. Da dette intervjuet var semi-strukturert ble det prøvd å stille tilleggsspørsmål for å få mer utdypende svar, og mer personlige meninger. Informanten kom veldig forberedt til intervjuet, men etter noen oppfølgingsspørsmål begynte informantene å fortelle mer utenom det som var forberedt.

På intervjudagen ble intervjuet startet med å forklare informantene hvordan intervjuet ville foregå, og så klart og tydelig ifra om at intervjuet ville bli tatt opp. Her fikk informantene muligheten til å ombestemme seg før intervjuet begynte. Videre ble informantene forklart at det ikke fantes noe riktig eller galt svar, da de uttrykte at de var litt nervøse før intervjuet. Når informantene hadde bekreftet at de ville være med som informant og at det var i orden å ta opp intervjuet ble første spørsmål stilt. Det første intervju fant sted hjemme hos informantene, da dette var stedet de foreslo å utføre det. Dette intervjuet varte i omkring 60 minutter, hvor informantene hadde sett på spørsmålene på forhånd, men ikke forberedt noe spesifikt å si. Intervju to fant sted på skolen hvor informantene jobbet, og varte i omkring 18 minutter. Denne informantene hadde forberedt seg godt til intervjuet, og hadde skrevet ned svar på forhånd. Dette kan være grunnen for at intervjuet ble så mye kortere enn det første. Intervju tre fant sted hjemme hos informantene, og varte i ca. 30 minutter. Denne informantene hadde ikke forberedt seg på spørsmålene på forhånd. I denne intervjusituasjonen begynte vi å diskutere temaet litt på forhånd hvor mye informasjon kom frem, men dette ble det ikke gjort opptak av,

og er derfor ikke en del av denne oppgaven. Det ble derimot prøvd å få informanten til å gi samme informasjon under intervjuet, noe det i stor grad lyktes med.

5.5 Forskeren

5.5.1 Forskerrollen

Før forskningen begynner må forskeren reflektere over sin egen rolle i forskningen. Dette er viktig forskningsetisk med hensyn til deltagerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2013) skriver at det er viktig at forskeren reflekterer over hvordan han eller hun vil bli oppfattet, og tilpasser sin atferd etter dette. For eksempel hvordan forskeren kler seg kan være med på å fremheve likhet eller ulikhet i intervjusituasjon. Poenget med å tilpasse atferden og utseende er for å unngå å skape store forskjeller mellom forsker og deltager (Thagaard, 2013).

Når de ulike lærerne ble intervjuet, hadde jeg som forsker en stor bevissthet på hvordan man burde te seg og hva som ble sagt under intervjusituasjonen. Når intervjuene fant sted hjemme hos informanten var det en stor bevisst om hvordan man burde sitt i sofaen, derimot ble det prøvd å virke avslappet og rolig. Alle intervjuene begynte med en liten prat om andre ting, hvor samtalen så gled inn i samtale om hvordan intervjuet skulle foregå. Hensikten med dette var at informanten skulle føle på en rolig og lett stemning, og at dette ikke skulle være alt for formelt og seriøst. Det var stor bevissthet om egen rolle som forsker, men det ble forsøkt å forsikre informantene om at prosjektet var basert på en uvitenhet, og en lyst til å lære mer om temaet. Etter at denne informasjonen ble gitt løsnet stemningen i noe grad, og svarene og stemningen gikk fra “er det riktig det jeg sier nå?” til “dette er hvordan jeg gjør det”.

5.5.2 Forskningsetiske vurderinger

I en intervjusituasjon er det tilknyttet etiske problemer, særlig når det kommer avveininger om hvor nærgående og personlige spørsmål intervjuer kan stille. Det er viktig at forskeren viser respekt for intervjupersonens grenser, slik at informanten ikke føler et press på å gi informasjon om noe de ellers ikke ville informert om (Thagaard, 2013). Om kontakten er god, og intervjuperson føler seg trygg kan dette føre til at de åpner seg for mye, og gir informasjon som kan føre til problemer i etterkant. Det etiske spørsmålet her blir hvordan forskeren forvalter den informasjonen som er innhentet, og hvordan forsker tar vare på

intervjupersonenes autonomi (Thagaard, 2013). I denne studien måtte dette vurderes forskningsetisk, dette fordi det var et personlig kjennskap til lærerne som ble intervjuet og klassene de har hatt. Dette kan medføre at lærerne er mer åpne og kan gi informasjon de kanskje ellers ikke ville gitt. Videre kan også dette kjennskapet være med å fargelegge det informanten sier. I et forsøk på å unngå å legge ord i munnen på informanten, eller legge egne meninger i det som ble sagt ble all informasjon som kunne identifisere noen eller noe tatt bort. Det å ikke koble det som ble sagt til spesifikke elever var en mer krevende oppgave da det var et kjennskap til elevene, derfor ble det ekstra viktig å transkribere utsagt akkurat slik informanten sa det. Olmos-Vega, et al (2022) skriver at det å prøve å sette seg selv til side for å ikke påvirke studien er umulig. Videre skriver de at dette også vil være med å lage et tydelig skille mellom intervjuer og informant, da intervjuer fort kan bli sittende å se ned på en situasjon, istedenfor å være en del av den.

Ringdal (2013) viser til en liste for beskyttelse av personer i forskning, hvor seks av punktene er relevante for denne forskningen. Det første punktet er “krav om å informere dem som skal utforskes”. Dette betyr at de som skal forskes på, eller i dette tilfelle skal intervjues, skal få all informasjonen som er nødvendig for å danne seg en god forståelse av prosjektet. Videre skal de vite om det som følger etter at intervjuet er gjort, og hvordan dataen skal brukes. Informanten skal også ha rikelig kunnskap om hva prosjektet skal handle om (Ringdal, 2013). Neste punkt er “krav om informert og fritt samtykke”. Som hovedregel skal et forskningsprosjekt hvor personer er inkludert som forskningsobjekt først begynne etter samtykke. Informanten skal bli gjort oppmerksom på at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet og at dette ikke skal få noen negative konsekvenser for dem (Ringdal, 2013). For punkt en og to ble det i dette prosjektet opparbeidet en prosjektbeskrivelse som ble sendt ut til alle informantene før intervjuet. Her ble formålet med oppgaven forklart, samt hva det skulle handle om, hvordan intervjuet ville foregå og hvordan dataen ble brukt. Her ble det også informert om samtykke og at informanten kunne trekke seg ved hvilket som helst tidspunkt, og at dataen da ville bli slettet fra prosjektet (se vedlegg to).

Neste punkt er “konsesjon og meldeplikt”, som betyr at all forskning som skal inneholde personopplysninger må meldes inn. Dette ble gjort ved å melde prosjektet inn til NSD, og ventet på godkjenning før intervjuene startet (se vedlegg en). Videre er det “hensyn til tredjepart”. Her må forskeren vurdere virkningen på tredjeparten som ikke er direkte inkludert i forskningen. Noen av spørsmålene handlet om foreldre, kollegiale og elever, som blir

tredjeparten i dette prosjektet. For å ta hensyn til tredjeparten ble det unnlatt å bruke noe som kan være gjenkjennbart for noen av partene.

De to siste punktene er “krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner” og “krav om konfidensialitet”. Dette handler om at man skal respektere privatlivet til informanten, og at den selv skal bestemme hvilken informasjon om seg selv som gjøres tilgjengelig for andre. Informanten har også krav på at all informasjon som blir gitt, blir behandlet konfidensielt. Forskeren har et ansvar om å ikke bruke informasjon som kan skade enkeltpersonen det forskes på (Ringdal, 2013). Dette ble gjort ved å anonymisere det informanten sa, ved å fjerne navnet på skolen, aktiviteter som kan kobles til skolen, og informasjon som kan vise til hvor eller hvem vi prater om.

5.6 Analyse

5.6.1 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert og transkriberingen begynte med en gang intervjuene var gjort. Det vil si at man hører på intervjuet på nytt og skriver ned alt som blir sagt inn i et dokument. Det ble valgt å gjøre dette med en gang fordi intervjuet da var friskt i minnet, og sinnsstemningen var nogen lunde lik. På denne måten kan man muligens huske hvordan informanten svarte på spørsmålene, om det var humor, ironi også videre. Dette kunne man tolke igjennom stemningen og kroppsspråk, noe som kunne blitt glemt om man ventet med å transkribere til et senere tidspunkt. På denne måten kunne man også tenke ut spørsmål man ville stille annerledes til neste informant, eller forberede seg på oppfølgingsspørsmål det kan være lurt å stille. Postholm & Jacobsen (2018) skriver at transkribering gjør at man er bedre forberedt til neste intervju og har oppfølgingsspørsmål klare (s. 126). I etterkant er det innsett at det kunne vært lurt å notere det som var ekstra viktige uttalelser i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene under transkriberingen. Om dette hadde blitt gjort kunne det blitt spart mye tid på å lete tilbake til uttalelser man husker man syntes var viktig der og da.

5.6.2 Analyse og koding

Når alle intervjuene hadde blitt transkribert startet selve kodingen av de ulike intervjuene. Hensikten med analyse er å gjøre observasjoner om til vitenskap, eksempelvis intervjuutskrift til sosiologi (Ringdal, 2013). Thagaard (2013) skriver at det første trinnet i koding er å bli

fortrolig med innholdet av data. Dette kan gjøres gjennom å lese strategisk igjennom intervjuer før man begynner med å dele inn og klassifiserer dataen. “Proessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begrepet som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten” (Thagaard, 2013, s. 158). Under analysen av utsnitt av data må man ta stilling til hvor detaljert teksten vi inkluderer skal være. Dette betyr om vi skal ta med spørsmål og svar eller om vi kun skal fokusere på svarene. Det er også viktig å sitere seg viktige notater som er ekstra viktig å få frem i resultatet (Thagaard, 2013). I dette tilfelle ble fokuset å sammenligne svarene til de samme spørsmålene, for å finne likheter og forskjeller. Derfor ble all informasjon tatt til betraktning, men noe viste seg å ha mindre betydning for oppgaven.

I arbeidet med å få frem meningsinnholdet og finne mønster i dataen er det blitt brukt en tematisk analyse. Bryman (2016) skriver om tematisk analyse og deler dette inn i seks steg. *Det første steget* handler om at man skal lese igjennom materialet man har, dette kan være transkripsjoner, feltnotater, dokumenter og bilder. Dette kan være deler av materialet eller hele transkripsjonen, men det handler om å bli kjent med materialet og er et viktig første steg. I dette prosjektet ble det valgt å transkribere ett og ett intervju, hvor noen av intervjuene ble transkribert med en gang, og andre delt opp i flere sesjoner. Dette var avhengig av hvor lange de var. *Steg to* er å begynne med kodingen av materialet, hvor forskeren utvikler sine tanker rundt dataen. Kodingen som skjer på dette stadiet vil som regel være åpen koding eller første koding, og det vil derfor være mange ulike koder. Her setter forskeren navn på små deler av en tekst som kan brukes videre (Bryman, 2016). I denne oppgaven ble det valgt å kode hvert intervju for seg. Dette betyr at det først ble satt åpne koder på intervju 1 og når intervju 1 var ferdig kodet, begynte kodingen på intervju 2 og deretter intervju 3. *Steg tre* handler om at man gjør alle de små kodene om til temaer. Her vil forskeren minske antall koder og prøve å finne felleselementer i kodene for å lage temaer isteden. På dette stadiet kan det være lurt å skrive korte notater angående hva de ulike temaene betyr, og tanker rundt dem (Bryman, 2016). Det ble valgt å ikke skrive notater her, noe som viste seg å være mindre gunstig på et senere tidspunkt. *Steg fire* handler om å igjen finne fellesnevner for de ulike temaene og lage enda færre temaer, for andre handler dette steget om å lage sub-temaer. Her er det igjen en ide å skrive notater for å gjøre skrivingen lettere. På dette stadiet kan man kalle kodene for konsepter (Bryman, 2016). *Steg fem* handler om å se etter lenker mellom de ulike konseptene eller se på hvordan de er ulike fra hverandre ut ifra spørsmålene de skal besvare. Under steg fire og fem ble det i dette forskningsprosjektet valg å lage nye konsept, eller kategorier som

det her ble kalt. Her ble det sett på hvilke koder som kom frem i steg 3, for deretter å finne felleskategorier hvor disse kodene kunne ble plassert. Dette ble til kategoriene *inkludering*, *klasseledelse* og *relasjon*. Steg seks handler om å skrive ned hva du har funnet ut i de tidligere stegene for å skape et overblikk over dataen. Her skriver Bryman (2016) at de temaene forskeren lager ikke nødvendigvis er veldig interessante og viktige, men at det da er din jobb som forsker å forklare hvorfor du har gjort som du har og derfor gjøre temaene viktige og interessante for din studie (Bryman, 2016).

Dette er hvordan kategoriene ble til:

Syklus 2	Syklus 3
Tilhørighet Aksept Elevmedvirkning Verdsettelse Foreldreinvolvering Klassemiljø TPO	Inkludering
Struktur Lærersamarbeid Forutsigbarhet Metode Foreldreinvolvering TPO	Klasseledelse
Aksept Verdsettelse Foreldreinvolvering Klassemiljø	Relasjoner

Tabell 1: Kategorisering av syklus 2.

Som en oppsummering av kodingen så ble intervjuene kodet på en slik måte at det ble delte inn i to sykluser. Den første syklusen var basert på ord og setninger som ble sagt av informant som svarte direkte på det intervju spørsmålet spurte om. I syklus to ble det fokuserte på å finne begreper som var tilknyttet oppgaven, tatt utgangspunkt i de ulike kodene det ble funnet frem til i syklus en. Eksempelvis i syklus en kunne det stå “Elevene hjelper hverandre”, i syklus to ble da dette koblet til begrepet “elevmedvirkning”. Denne metoden er basert på det Thagaard (2013) skriver om å gi uttrykk for meningsinnholdet i teksten, og Brymans (2016) tematisering. Det neste trinnet i analysen var å klassifisere de utsnittene vi nå har gjort i syklus en og to inn i kategorier. Dette ble gjort ved å klassifisere dataen som handler om de samme temaene innenfor samme kategori. Kategoriene skal representerer temaer som er direkte lenket til problemstillingen og de temaene vi har funnet frem til under analysen (Thagaard, 2013). For å gjøre dette på en så oversiktlig måte som mulig ble det prøvde å sette sammen og snevre inn begrepene i syklus to. Videre ble det sett på hvilke begreper som er brukt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og prøvde å koble dette sammen til

kategorier i en syklus tre. Her er det viktig å ta til betraktning at kodingen er basert på forskerens tolkninger, noe som vil «fargelegge» resultatene av hva som er viktig og ikke.

Dette er et eksempel fra kodingen:

	Syklus 1	Syklus 2
1	<p>Alle skal føle seg inkludert uavhengig av forutsetninger. Vi skal både danne og utdanne elevene Rom for alle type elever Alle skal oppleve sosial tilhørighet Alle skal oppleve faglig mestring</p>	<p>Aksept Tilhørighet</p>
2	<p>Hilser på alle elevene Legger til rette for inkluderende læringsmiljø. Kommer planlagt til skoledagen Proaktiv klasseledelse Struktur og tydelige rammer Man kan være seg selv Alle skal føle seg inkludert i klassesystemet Stoppe opp å ta tak i problem med en gang</p>	<p>Struktur Klassemiljø Klasseledelse</p>

Tabell 2: Eksempel på koding.

Når intervjuene ble gjennomgått under kodingen ble det fort innsett at den viktigste informasjonen ofte kom i begynnelsen av informantens svar. Informantene oppsummerte også ofte sine egne svar på slutten av hvert spørsmål. Dette påvirket til en viss grad tolkningen og fokuset i kodingen og analysen av intervjuet. Påvirkningen var at det ble et større fokus på det som ble sagt tidlig og sent i svarene, og at det ble lest kjappere over de eksemplene og svarene som kom midtveis. Dette betyr ikke at det ble oversett, men at det sjeldnere ble en del av kodingen.

5.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I et forskningsprosjekt er det viktig å være kritisk til den prosessen du går igjennom, og den dataen du samler inn. Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om kritisk vurdering av prosjektet og kan vise til om forskningen er gjort på en tillitsfull og pålitelig måte (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning vurderes altså med hensyn til troverdighet, og begrepene reliabilitet og validitet er sentrale når det gjelder vurdering av troverdighet i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Det er omdiskutert om reliabilitet og validitet er relevant for kvalitativ data. Ringdal (2013) mener derimot at begrepene er nyttige da reliabilitet går på generelle målefeil og validitet grovt sett viser til om man måler det man faktisk måler, noe som også burde måles i kvalitativ data. Overførbarhet går på om resultatene fra undersøkelsen gjelder i andre situasjoner eller andre steder (Thagaard, 2013).

5.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet går ut på om gjentatte målinger gir samme resultat (Ringdal, 2013). Ringdal (2013) skiller mellom ulike måter å vurdere dataenes reliabilitet på. Den første er å sette seg inn i hvordan dataene blir samlet inn på, altså kildekritikk. Her vil man se på hvordan spørsmålene er formulert for å kunne spore opp feilkilder. Reliabiliteten vil bli påvirket av dataregistreringen, altså om denne er nøyaktig nok, søke etter feil og eventuelt rette disse feilene. Thagaard (2013) skriver at begrepet reliabilitet i utgangspunktet handler om at en annen forsker som anvender samme metode, vil kunne komme frem til samme resultat. For at dette skal kunne være en mulighet i denne oppgaven ble det valgt å prøve å være transparent. I denne oppgaven er dette vist igjennom å prøver å gi leseren et innblikk i hele forskningsprosessen, fra forberedelse til intervju gjennom beskrivelse av oppbygging av intervjuguide, til selve intervjuet og analysen i etterkant. På denne måten har leser fått et innblikk i hvordan forsker i dette prosjektet tenker, får en begrunnelse for valg som er gjort, og sett hvordan det er kommet frem til de ulike svarene i analysen. Reliabiliteten i oppgaven vil også bli vist igjennom eksempler vist gjennomgående i dette kapitlet, samt resultat- og diskusjonskapitlene. Kvernmo (2010) skriver at reliabiliteten kan ivaretas ved å sammenligne det man finner med andre studier med tilsvarende lik problemstilling. Det vises videre til at studenter har en begrenset tid å utføre undersøkelser på, og studien vil derfor ofte omfatte færre informanter. Dette kan gjøre at det blir vanskeligere å generalisere, som vil si at den informasjonen som kommer frem er reel for denne gruppen, selv om den ikke er utenkelig for andre (Kvernmo, 2010). Pripp (2018) skriver derimot at god reliabilitet har liten nytte om man systematisk måler feil, eller at de spørsmålene du stiller i intervjuet ikke gir svar på det du lurer på.

En annen generell måte å vurdere reliabiliteten på er *test-retest-teknikken*. Denne teknikken går ut på å måle korrelasjon mellom gjentatte målinger av en variabel og se om man får samme svar. Hovedproblemet her er at man sjeldent får muligheten til å sende ut det samme spørreskjemaet med korte tidsrom, og for dette prosjektet kan informantenes meninger endre seg om man venter for lenge, noe som vil påvirke variabler i målingene (Ringdal, 2013). Denne typen for vurdering av reliabilitet vil ikke være gjeldende for dette forskningsprosjektet da det ikke skal bli funne ett og samme svar. Poenget med dette prosjektet er å se hva lærerne gjør forskjellig og hva som fungerer for dem.

5.7.2. Validitet

Validitet eller gyldighet går ut på om en faktisk måler det en vil måle. I kvalitativ forskning kan man vurdere validiteten på to måter, den ene er av forskeren selv og den andre av informanten. Når man derimot bruker informanten til å vurdere validiteten er det ofte på grunnlag av målinger av informantens begrepsbruk (Ringdal, 2013). Thagaard (2013) beskriver validitet som en vurdering av om resultatet av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi studerte. Dette går også på om de tolkningene som forskeren selv gjør av svarene i undersøkelsen er gyldige i forhold til virkeligheten som blir studert. For å styrke validiteten til oppgaven gir begrepet gjennomsiktighet “transparency” et godt grunnlag. Dette innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlag for fortolkningen, og er tydelig på hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner. Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, og her kan man søke hjelp fra andre til å gi tilbakemeldinger på arbeidet du har gjort. Forskeren kan også styrke validiteten ved å vise til alternative perspektiver for om tolkingen er prøvd ut, og ved dette vise til hvorfor egne tolkninger viser til at alternative tolkninger er mindre relevant (Thagaard, 2013). I dette prosjektet er det prøvd å bevise validiteten igjennom å vise eksempler på hvordan kodingen er utført, og hvorfor det er akkurat disse slutningen som er tatt. I resultatdelen av oppgaven er det også brukt direkte sitater fra intervjuene som også viser til hvordan det som er sagt blir tolket. For å styrke validiteten på forskningsprosjektet vil det altså bli prøvd å være transparent når det kommer til hvordan svarene i intervjuet er tolket, og vise til hvorfor konklusjoner er blitt trukket. Det å ha god og variert teori og litteratur kan gi større grunnlag for analyse av de svarene som kommer frem, samt at dette gir godt grunnlag for riktig og god tolking av resultater, og derav øke validiteten til konklusjonen og forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Askerøi & Høie (2010) skriver at forskerens forståelse kan fargelegge og svekke undersøkelsens validitet, men de viser også til et utsagn fra (Andreassen, 1998, s. 46) som skriver at «Forskeren kan bruke sin bakgrunn og forhåndsforståelse av et felt som en styrke som letter arbeidet med å utvikle forståelsen av det som skjer i feltet.» (s. 85).

5.7.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning er et særlig viktig trekk å utvikle forståelse av de fenomenene det forskes på. Fortolkning gir grunnlag for overførbarhet, så spørsmålet er om den tolkingen som utvikles innenfor rammene av et prosjekt også kan overføres til andre relevante sammenhenger. Det er viktig at tolkingen som blir gjort i et prosjekt kan utprøves og videreutvikles i nye undersøkelser. Det er forskeren som argumenterer for at en tolkning

basert på en enkeltstående studie kan være relevant for andre situasjoner og derfor være overførbart (Thagaard, 2013). Høium (2010) skriver at det er forskerens ansvar å skaffe til veie data som gjør det mulig å bedømme overførbarheten for de som ønsker det (s. 62). Videre skriver hun at det kan være en ide å spørre andre innen fagfeltet om aktuelle situasjoner som studien omfatter, og stille sentrale spørsmål knyttet til problemstillingen. Dette blant annet for å bekrefte om de kjenner seg igjen i beskrivelsene, og den arbeidshverdagene og situasjoner som informantene har fortalt om (Høium, 2010). Overførbart knyttes til gjenkjennelse, noe som betyr at funnene og studien er overførbart om andre med kjennskap til fenomenet kan kjenne seg igjen i det som blir tolket. Gjenkjennelse innebærer at tolkningen gir en dypere forståelse og mening til forskning som allerede er gjort på temaet (Thagaard, 2013). Dette prosjektet er skapt og bygget opp fra andre studier, da den er bygget på et teorigrunnlag og tidligere forskning som er med som en del av tolkningen og sammenligningen av dataen. Det er et håp om at denne oppgaven kan sette sammen ulike teorier, og sammenligne dette med mine egne funn. Dette for å kunne komme til en konklusjon for hvordan man kan jobbe videre og skape bedre inkludering for alle. På dette viset vil prosjektet bli overførbart, og noe man kan knytte til andre relevante sammenhenger. Slik som Høium (2010) skriver kan det være en ide å snakke med andre innen fagfeltet for å bekrefte at det informantene sier kan overføres til andre skoler og lærere. I samtaler med andre lærere om dette prosjektet er det mange som kjenner seg igjen i de eksemplene som informantene kommer med. De fleste ser på inkludering på lik måte som informantene, og metodene som blir brukt er velkjente metoder for de fleste det er blitt snakket med.

6. Resultat

Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan forstår lærere begrepet inkludering, og hvilke metoder brukes for å inkludere alle elever i skolen? Og forskningsspørsmålene er Hva legger lærerne i begrepet inkludering? Og Hvilke metoder/strategier bruker lærerne for å inkludere sosialt og faglig i hverdagen?* I denne delen av oppgaven vil det bli sett på resultater igjennom fremvisning av ulike funn. Funnene er basert på forskningsspørsmålene, og vil bli lagt frem etter temaene funnet i analysen. Her vil det bli dratt frem hovedkategoriene som er *inkludering, klasseledelse og relasjoner* i lys av hvert forskningsspørsmål, med eksempler fra hva informantene har sagt angående dette i de ulike avsnittene. Det er valgt å ikke dele informantene inn etter navn eller (a, b og c) da utvalget er såpass lite. Fokuser er også rettet på svarene samlet sett og ikke med hovedfokus i sammenligning av informantenes svar.

Forskningsspørsmål 1: Hva legger lærerne i begrepet inkludering?

Hovedkategori 1: Inkludering

Informantene viser til at de har godt kjennskap til begrepet inkludering, og det kan virke som dette er noe de har fokus på i hverdagen. Innenfor kategorien inkludering trekker informantene spesielt frem punkter som kan kobles til begrepene tilhørighet, aksept, elevmedvirkning, verdsettelse, foreldreinvolvering, tilpasset opplæring og klassemiljø. Under intervjuet ble begrepet inkludering delt inn i to underkategorier, sosial- og faglig inkludering.

Når spørsmålet om hvordan informantene forsto begrepet sosial inkludering kom frem var informantene så og si enstemmige om at dette betyr at alle skal ha noen å være sammen med, og at alle skal ha samme muligheter til å bli en deltager av klassemiljøet. Eksempelvis sa en av informantene «Jeg tenker på at alle elever skal ha samme mulighet til å bli en deltager i det sosiale miljøet, og samspillet som skjer. Og det kan jo knyttes til det senere, samfunnet da, som voksne mennesker». Ut ifra kodingen var alle informantene enige om at aksept og tilhørighet hadde størst mening innenfor sosial inkludering. Når det kom til den sosiale inkluderingen dro som sagt samtlige informanter frem at tilhørighet til en gruppe er et svært viktig punkt for å kunne føle seg inkludert. Videre dro informantene frem det at eleven «føler at den har en nytte i det vi driver med og ikke bare er til stede», og at det er rom for alle elever er en forutsetning for inkludering. En av informantene sa «det må være rom for alle type elever, uansett tilbørighet og forutsetninger.». En av informantene drar også frem at inkludering er en del av skolens todelte mandat, nemlig at elevenes skal dannes og utdannes,

og dette skjer igjennom at de inkluderes både sosialt og faglig. Ut ifra de to siste eksemplene kan man se at informantene er oppfatt av at inkludering inneholder både det faglige og det sosiale i skolen. Videre er alle informantene enige om at hvis elevene ikke føler seg inkludert og en del av felleskapet vil ikke læring kunne skje. Derfor mente en av informantene at det var svært viktig å fokusere på trivsel og tilhørighet før man i det hele tatt skulle begynne å tenke på fag. Hen mente at man kunne ta igjen det tapte når det kom til det faglige, men at det sosiale måtte på plass først.

Den faglige inkluderingen forsto informantene som tilpasset opplæring, elevmedvirkning, tilhørighet, og aksept. Her handlet det mye om at uansett forutsetninger så skal alle elever føle at de er akseptert for hvem de er, og at oppgaver som blir tildelt skal være tilpasset de evnene som eleven har. Mange av informantene dro opp det faktum at det er viktig at elevene føler de har noe å bidra med, selv om de ikke klarer alle oppgavene. Dette kan gjøres igjennom at elevene føler at det de faktisk får til er akseptert og godt nok. En av informantene sa det på denne måten «ja, og da tenker jeg på typ sånn at ting er tilrettelagt, tilpasset, sånn at du skal føle at du mestrer, selv om du kanskje ikke er på høyeste nivå, så mestrer du på ditt nivå.» mens en annen informant sa det på denne måten «Det må jo være at uansett evner, altså uansett hvilket nivå man ligger på da i forhold til måloppnåelse, så jobber man med de samme temaene». Når det kom til elevmedvirkning innenfor den faglige inkluderingen, nevner en av informantene at det er viktig å tenke på at selv om en elev har lav måloppnåelse i ett fag, kan det være at eleven har høy måloppnåelse i et annet. Her kan man bruke elevmedvirkning som en del av inkludering ved å la elevene hjelpe hverandre. Eller så nevner den ene informanten at de innenfor spesialundervisning ofte lar elev selv velge om den vil bli tatt ut av klassen, eller om den vil være i klasserommet å få den ekstra hjelpen der.

Informantene forstår begrepet inkludering igjennom flere ulike aspekter, og foreldreinvolvering er som nevnt en av dem. Informantene har en stor enighet om at foreldrene spiller en viktig rolle når det kommer til inkludering, og drar derfor dette opp når spørsmålet om inkludering blir tatt opp. En av informantene svarer «Det som viser seg da, er at jo mer sammensveisert en foreldregjeng er, jo større er jo trivselen blant elevene også.». Samtlige av informantene forstår inkludering igjennom foreldreinvolvering med at det er viktig å ha med foreldrene på lag spesielt når det gjelder elever med spesielle behov. Informantene sier at dette er ekstra viktig fordi da kan man ha en feller forståelse for hvorfor eleven blir tatt ut av klassen. Foreldrene kan også være med å bestemme hvordan den

tilpassede opplæringen skal tilrettelegges deres barn, og blir derfor en inkludert part i bestemmelser rundt eget barn. Eksempelvis sier en av informantene dette:

Også tenker jeg at de viktigste foreldrene er jo de som har noen behov da, og hvor du tenker at, si de som skal ut og inn av timen og sånn da, viktig at foreldrene er på lag, sånn at de skjønner at det er en grunn for at vi gjør ting.

Hovedkategori 2: Klasseledelse

Innenfor informantenes forståelse av begrepet inkludering ble begreper tilknyttet klasseledelse brukt. Disse begrepene fra syklus to ble knyttet til begrepet og hovedkategori klasseledelse: Struktur, lærersamarbeid, forutsigbarhet, metode, foreldreinvolvering og tilpasset opplæring.

Først og fremst dro informantene frem at det å ha felles mål og at lærere prøver å gjøre ting på ganske lik måte er med på å skape forutsigbarhet og inkludering. Det at man har en «vi»-tankegang snakket samtlige av informantene om. Dette handler om at både elevene og lærerne skal samarbeide om å ha det best mulig på skolen. Den ene informanten drar frem at det er en «trinn-tankegang», altså at det ikke er noe A og B klasse, men at alle er samme trinn selv om de er delt. Denne tankegangen er også elevene en del av, og informanten sier at elevene er veldig bevisst på akkurat dette. En annen informant trekker frem at det er viktig at elevene ser på læreren som en del av «vi'et», og at alle må samarbeide mot felles mål.

Videre er mye av det informantene drar frem lenket til begrepet struktur og forutsigbarhet. Det at man alltid hilser i døren på morgen med et «Hei» er noe alle informantene drar frem at de gjør og at dette er viktig for at alle elevene skal føle seg sett. Videre drar en av informantene frem det faktum at lærere må håndtere og reagere på regler likt, informanten sier følgende: «Også tenker jeg at vi bruker mye tid på å snakke om at vi lærerne skal reagere likt på for eksempel regler og håndtering av slike ting da. For det er viktig». Det informanten sier kan tolkes slik at dette er viktig slik at det skal være forutsigbart for elevene, og de var klar over hva reglene var uansett hvem som var i klasserommet. Når det kom til hvordan informantene arbeidet med et inkluderende klassemiljø sa en av informantene dette «Også mener jeg at struktur og tydelige rammer, som for eksempel dagsplan, gjennomgang av dagen, og avklaring av forventinger, ofte kan være et godt utgangspunkt for det som skal skje resten av skoledagen.». Videre sier en av informantene at de lar elevene få være med å lage klasseregler og at dette er med på å skape et godt klassemiljø.

Lærersamarbeid ble gjort og utnyttet på ulike måter for informantene. For noen informanter var det faste møter, mens for andre var det mer sporadisk. Samme gjaldt når det ble spurt om hele skolen hadde et samarbeid eller om det kun var teamet eller læreren selv som tok ansvaret for inkluderingen. For en av informantene var det faste møter hver uke hvor lærerne snakket om ulike elevene og konverserte rundt hvordan eleven ligger an sosialt og faglig, eller om det er noe spesielt som skjer i elevens liv. Informanten nevner at dette er med på å gjøre at eleven blir møtt med en felles forståelse fra lærerne, og at om en lærer sitter med informasjon om eleven, men ikke deler det kan det oppstå uheldige situasjoner for de andre voksne på trinnet. Informanten drar frem eksemplet at om hen vet at en elev har en dårlig uke fordi noe har skjedd på hjemfronten, så kan hen dele dette med resten av lærerne på trinnet. Da vil kanskje læreren gi eleven litt ekstra omsorg, og unngå ubehagelige situasjoner om eleven ikke gjøre det den skal. Videre sier informanten at selv om de har møter om elevene og skal møte de med fellesforståelse så er hver enkelte lærer ansvarlig for inkludering i sine egne timer. En annen informant gjorde det på samme måte med å ha faste møter én gang i uken hvor lærerne på trinnet snakket om alle elevene i klassen. Her blir det nevnt at det fort kan bli til at man snakker mye om noen elever i hverdagen, mens andre blir mindre snakket om. På grunnlag av dette syntes informanten det var viktig å følge en mal slik at man i hvert fall har fått snakket om alle elevene i løpet av uken, og at ingen ting blir usett av lærerne. Slik som den andre informanten, sier også denne at trinnet prøver å ha en overordnet tanke om inkludering, men at hver lærer har ansvaret for inkluderingen i egne timer og klasser. En annen informant sier at de ikke har noen faste tidspunkt hvor de snakker om inkludering i kollegiale, men at de tar opp temaet når de ser at det trengs. Her nevner også informanten at de ofte inkluderer elevene når de må gå noen steg tilbake for å jobbe med inkludering i klassen. Informanten sier det på denne måten:

Og da er det viktig at det også blir, at vi snakker med ungene om det. At vi ikke bare setter i gang et eller annet, også snakker vi ikke med ungene om det. For elevmedvirkning det er også kjempeviktig. Så vi får ikke gjort noe om ungene ikke er med, men altså vi styrer det jo, men at de på en måte er bevisst da “nå må vi prøve å få med oss alle her”.

Når jeg videre spør informanten om lærerne på trinnet samarbeider om inkluderingen eller om dette er noe de er ansvarlige for selv i sine timer, er informanten veldig rask med å svare at trinnet er én gruppe.

Når det kommer til om hele skolen har et samarbeid om inkludering så svarer to av informantene at det er lagt opp til fellesmøter hvor lærerne kan snakke om temaet.

Eksempelvis snakker den ene informanten om at de på møter kan ta opp situasjoner de selv syntes er utfordrende og spørre om råd fra andre lærere på skolen. På samme måte sier informanten at man også på disse møtene kan fortelle om metoder man har prøvd i sin klasse for å skape inkludering. Her kan man da fortelle om denne metoden fungerte, om den burde gjøres på en annen måte eller om den ikke fungerte i det hele tatt. På denne skolen har de også konferanser og kurs hvor de møter lærere fra andre skoler i distriktet hvor de også kan diskutere temaet. Når det kommer til hva skolen sammen gjorde for å skape inkludering sa samtlige av informantene at de hadde fellesdager for alle elever, slik som fagdager, en fellessamling i måneden for hele skolen og andre aktiviteter som skolen arrangerte som kunne skape inkludering. En av informantene sier det på denne måten:

Man kjenner de man selv går sammen med, men ikke de andre. Så vi har jobbet en del med fagdager, ikke bare sånn mattedag eller sånt noe, men vi har også gymdager, også den uken her har vi hatt kanonball-turnering i gymsalen i maten, på tvers av trinnene, vi har hatt juleverksted på tvers av 4-7.

Dette kan også knyttes til relasjoner, lærerne må samarbeide for å skape gode aktiviteter som er inkluderende for alle, elevene blir kjent med flere lærere, og best mulig senario vil flere av elevene bli bedre kjent med hverandre og kanskje skape nye vennskap igjennom aktivitetene som blir gjort på slike dager.

Hovedkategori 3: Relasjon

Etter kodingen av intervjuene ble en av hovedkategoriene *relasjoner*, denne kategorien ble gitt med bakgrunn i begrepene aksept, verdsettelsen, foreldreinvolvering og klassemiljø fra syklus to.

En av informantene er svært opptatt av at hen ikke vil skille mellom elevene i krangler og uenigheter. Informanten mener at dette kan være med på å dele elevene, og at den gode

relasjonen fort kan forsvinne om man tar sider i krangler. Informanten sier dette for å få frem poenget sitt:

Hvis noen har krangler så er det sånn at jeg bevisst sier at jeg “holder ikke med noen”, da kan de få lov til å fortelle hver, begge må få fortelle om sin del, for det er mange som føler at, om jeg er på siden, eller holder med den ene, så da får jeg ikke en god relasjon med elevene.

Derimot drar de andre informantene frem det at elevene liker å bli lyttet til, og at man ikke skal ta dette for gitt. Informantene er enige om at dette er viktig for å skape gode relasjoner med elevene, og at inkluderingen blir en del av det når alle elever føler de blir hørt, uansett hva de har å si. Det informanten sier over kan tolkes slik at dette også gjelder det med konflikthåndtering, og at man ikke skal ta noen side. Som informanten sier så er det elever som føler at relasjonen ikke blir god om man tar en side, noe som kan ha med det å lytte å gjøre. En av de andre informantene drar frem “hør på dem når de har noe å si, når de tør å ta initiativet til å komme å prate med deg, så hører du på det liksom”, eller som en annen informant sier “de er veldig opptatt av å bli lyttet til, og vi må jo ta de seriøst på det.”. En av informantene påpeker at det er viktig at man lytter selv om man selv syntes det eleven sier er en bagatell. Hen drar frem at dette kan være et stort problem for eleven selv om du som lærer syntes det er unødvendig eller tullele.

Samtlige av informanter drar frem at en del av det å skape relasjoner og det at de føler de blir sett, er å legge merke til de små tingene ved elevene. Dette betyr at man som nevnt over lytter til elevene, og biter seg ekstra merke i de tingene som elevene liker å drive med som for eksempel fritidsaktiviteter. En av informantene nevner det at om man hører en elev snakke om en hobby, kan man dra frem dette i en samtale senere, og ved å gjøre dette vise interesse i elevene og at man bryr seg.

Også tenker jeg litt sånn å legge merke til sånne småting, også spør du om det. Og da føler de seg jo sett. Som “jeg har fått med meg at du går på ridning”, så neste gang det er noe så kan jeg gå bort å liksom, “Åja, gjorde du også det”. Det er jo sånn småting i hverdagen.

Dette er de andre informantene helt enig i og bekrefter med å si at man kan spille på elevenes interesser for å skape god relasjon og skape den “bli sett”- følelsen hos hver enkelt elev. Eller som en annen informant sier “Og vise at jeg faktisk bryr meg om dem, ikke bare med skole, men at jeg liksom kan snakke med dem om andre ting også, og at jeg bevisst ser alle hverdag.”.

Videre drar en av informantene frem det at man må legge inn ekstra innsats der det trengs. Informanten nevner at hen som regel har en god relasjon med alle elevene i klassen, men at man fort merker om det er en relasjon som trengs å jobbe litt ekstra med. Her nevner informanten at man kjenner elevene sine, og vil derfor fort se hvem som trenger det lille ekstra. Her blir det også nevnt at man også vet hvem det ikke trengs å jobbes like mye med, fordi relasjonen er god og ikke trenger noe særlig arbeid for å bli opprettholdt. “Også merker du jo hvem som ikke trenger det like mye. Dere har fortsatt en god relasjon, det er bare at den ikke trengs å bygges så mye på hele tiden”. En av informantene never at relasjoner ikke er noe som nødvendigvis kommer av seg selv, men for noen er det enklere å skape gode relasjoner enn det er for andre. Dette gjelder både relasjoner mellom læreren og elever, eller elevene seg imellom. Informanten nevner at relasjoner er noe man hele tiden må jobbe med, man kan ikke bare sitte der å vente på en god relasjon. Hen sier også at det ved noen tilfeller er svært viktig å ha god relasjon med visse elever i en klasse. Hen viser til at det i hens klasse er ekstremt viktig å ha god relasjon med visse elever, og begrunner det på denne måten “Sånn som i klassen vår nå, så har vi elever hvor det er helt ekstremt viktig at relasjonen til den og den er bra, for dem styrer resten av gruppen.”.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke metoder/strategier bruker lærerne for å inkludere sosialt og faglig i hverdagen?

Her vil noen av temaene fra forskningsspørsmål 1 bli gjentatt, her vil det derimot bli fokusert på hvilke metoder og strategier informantene brukte istedenfor hvordan de forstår begrepet. Det blir tatt utgangspunkt i ulike metoder og undervisningsstrategier som informantene bruker, og som kan kobles til de kategoriene. Her vil det også bli tatt utgangspunkt i de ulike hovedkategoriene som er *inkludering*, *klasseledelse* og *relasjoner*. Noen av temaene vil også bli tatt opp i flere hovedkategorier, og dette fordi de kan kobles til flere av dem med utgangspunkt i hvordan informantene gjorde det. Eksempelvis vil rollespill kunne være en

strategi hvor klasseledelse er viktig, men det er også noe som kan skape relasjoner sett ut ifra hva man gjør, og hvordan man gjør det.

Hovedkategori 1: Inkludering

Innenfor hovedkategorien *inkludering* og forskningsspørsmålet er det flere metoder informantene dro frem som de selv brukte for å skape inkludering i hverdagen. Noen av strategiene brukte alle informantene, mens andre var det kun noen av dem eller en av dem som brukte. En av de metodene som alle informantene nevnte var mitt valg. Denne metoden ble brukt på litt forskjellige måter, og dette vil bli forklart nærmere under hovedkategori *klasseledelse*. Derimot innenfor *inkludering* ble den brukt som en metode for å dele inn i grupper for å ikke skape forskjeller og for å skape varierte grupper. Informantene forklarte det på denne måten:

... forslag til hvordan du bare deler inn grupper, eller lag. Masse sånne metoder for at alle er like. Det blir ikke sånn at kompisen din går dit eller dit, for det handler om skostørrelse. Du får liksom sånn: “åja, oss da, for vi har blondt hår.

Informanten sier videre at det er veldig mange fine metoder innenfor mitt valg, men at man ikke kan bruke det slavisk. Dette fordi alle klasser er ulike, og du kjenner din klasse best og ser hvilke metoder og temaer som passer din klasse og ikke. På grunnlag av dette mente informantene at man kunne bli inspirert av metodene, og gjøre de om til sine egne slik at de passet deres klasse best.

Foreldreinvolvering er en annen metode informantene tok opp under intervjuet som kan legges under kategorien *inkludering*. En av informantene mener det er viktig å inkludere foreldrene når det kommer til arbeidet lærerne gjør med klassemiljøet i skolen. Dette fordi foreldre kan være med å skape bedre inkludering. Her kommer informantene med eksempler som viser til språkbruk i klassen. Med dette mener informantene at man kan inkludere foreldrene, slik at foreldrene kan snakke med barna om språkbruk hjemme også, slik at de både får vært en del av det som skjer på skolen, og elevene kan se en sammenheng mellom hjem og skole. En annen informant drar frem at det kan være lurt å veilede foreldrene til hvordan de kan løse konflikter seg imellom. Hen drar frem eksempler på at foreldre fort kan virke anklagende når de kontakter en annen forelder om en hendelse som har skjedd. Hen viser til at dette kan være uheldig for videre håndtering av konflikten å for inkludering og

relasjonsbygging. Informanten sier det på denne måten: “Vi oppfordrer jo veldig foreldrene til å ha et inkluderende miljø seg imellom. Tør å ta telefonen å si “du, vet du hva” også sakker vi litt med dem om det, hvordan tar du kontakt med en annen forelder”. Videre understreker informanten at om en forelder ringer og anklager eller bare tømmer seg for frustrasjon på den andre forelder, så er det ikke dette den riktige metoden for å inkludere sitt barn i neste lek.

Trivselsledere er noe flere av informantene dro frem som en metode for å skape inkludering av elevene. Dette går ut på at det er elever som blir valgt ut til å ha faste aktiviteter i friminuttene, slik at det skal være forutsigbart for elevene og at de alltid har noen å være med. Trivselsledere ble brukt ulikt på de ulike skolene, men dette var noe alle var kjent med og brukte til en viss grad. En av informantene brukte også aktiviteter som er koblet til trivselsledere, en aktivitet, som var mer organisert og noe hele skolen er en del av. Hen forteller at det er 7. trinn som står for opplegget og at hele mellomtrinnet deltar. Dette var noe som foregikk over flere uker, og til faste tidspunkt i friminuttene. Alle som ville kunne være med, og alle som ville heie på kunne det. På denne måten ble alle elevene inkludert, og ingen trengte å være alene i friminuttene. Informanten forklarte TL-aktiviteten som ganske likt mesterens mester, hvor det til slutt var finale med de elevene som hadde kommet lengst. Under finalen fikk alle elevene lov til å se på, og heiet på de forskjellige finalistene. Når det kommer til trivselsledere i hverdagen ble dette som sagt brukt på ulike nivå på de ulike skolene. En av informantene nevnte at dette var fast, og derfor noe som skjedde hvert friminutt, en annen informant sa at dette skjedde noen dager i uka. “På skolen så har vi sånn at de eldre elevene har aktiviteter i friminuttene, TL-leker, slik at organisert lek på spesielt 1-3, men også 4-7. Så er det de større elevene som har aktiviteter visse dager i uka”. Den siste informanten sier at det ikke er noen faste aktiviteter i friminuttene på skolen hen jobber på. Derimot er hen veldig opptatt av at det er godt med lærere ute på tilsyn i friminuttene, og at det er ekstra viktig med tilsyn rundt de mer sårbare elevene. Informanten sier at hen prøver å ta så mye tilsyn som mulig, slik at hen kan være der å skape trygghet for elevene.

Hovedkategori 2: Klasseledelse

En av informantene drar frem elevmedvirkning igjennom ansvarliggjøring av elevene som en metode for inkludering. Som en av informantene sier “... men også ansvarliggjøring av elevene, med at de medvirker mye. Jeg har hatt veldig positive opplevelser med det.”. en annen informant drar frem det å ansvarlig-gjøre elevene med å si ifra til sidemannen om den bråker. Eller at elevene selv kan vise og kommunisere hva de føler om oppførselen til

medelever. På denne måten mener informanten at elevene blir ansvarliggjort, og de vil være påvirkere av å skape et godt klassemiljø, hvor man kan si sine meninger og hjelpe medelever med å forstå alvoret i det de gjør.

Og det siste vi har gjort med de nå er å prate med denne gruppa som ikke var på det kryss skjemaet og si at, men hør her. Dere sitter jo bare her og tar imot, synes du det er greit at han ved siden av deg bråker? Men det er jo ikke greit. Nå skal vi begynne å ta ansvar.

Kryss-skjema som informanten her prater om er også en del av den ansvarliggjøringen og en metode som blir brukt. Denne metoden handler om at man får et kryss om man gjør noe galt, men som informanten påpekte så får elevene først kryss om hendelsen gjentar seg ofte. Det var elevene som ofte laget uro som hadde kryss-skjema, og dette var de informert om på forhånd. Etter en stund tok informanten med elevene med kryss i skjemaet med på en én til én samtale hvor de spurte om de visste hvorfor de hadde fått kryss. Informanten sa at alle elevene skjønte hvorfor de hadde kryss, og ansvarliggjorde dem igjennom en slik samtale.

Klassens time og Mitt valg ble nevnt som metode under kategorien *inkludering*, men denne metoden kan også plasseres under kategorien *klasseledelse*. Noen av informantene brukte denne metoden hver uke, mens andre brukte den når de så at det var behov for det. Under denne kategorien ble metoden brukt strukturert, og etter hva læreren så elevene trengte. En av informantene nevnte at klassens time ble brukt når det var utfordringer i klassemiljøet, og at de trengte en liten oppfriskning på hvordan man kunne ta vare på hverandre. “også har vi klassens time, når vi har behov for det, for å ta ting, og opplever da at elevene er veldig åpne, og tenker at det støtter inkluderingen da”. Videre sier en av de andre informantene at det finnes en god del leksjoner på Mitt valg som går på det sosiale og hvordan man kan skape et godt klassemiljø.

Lek som metode ble flittig nevnt under intervjuet av en av informantene. Informanten sier det på denne måten:

Men det med lek og litt rollespill, og det å være ute sammen og gjøre ting. Enten at det er styrt, men også sosiale ting som ikke er styrt av lærer, men at vi sørger for at alle er med, og at man har litt blick for andre.

Dette er aktiviteter informantene mener er med på å skape inkludering og et godt klassemiljø. Om en lek eller et rollespill skal være styrt eller ikke har mye med klasseledelsen å gjøre. Av og til kan det være lurt å ha styrte leker, mens andre ganger må elevene få prøve ut ting på egen hånd. Her nevner informantene at de også jobber mye med det at elevene “speiler hverandre”, “å snakke mye om det at vi speiler hverandre da, “hva hvis det hadde vært jeg som gikk alene, og ingen spurte meg, hvordan hadde jeg hatt det da?”. Det å kjenne på følelsene til hverandre da”. Det informantene sier kan tolkes som at dette er noe elevene må lære seg og som er fint å jobbe med i lek som ikke er styrt, og i rollespill hvor noe skal fremføres foran klassen. Når det kommer til styrt lek kan man også her nevne trivselsledere, som da er styrte aktiviteter for å kunne inkludere alle elever, og lærer elevene til å se andre elever og invitere de med på leken.

Tilpasset opplæring var noe alle informantene snakket mye om på intervjuet, og som er en metode som er med på å bringe frem inkludering i det faglige. Informantene dro frem flere ulike metoder innenfor den tilpassede opplæringen, men en metode som flere av informantene nevnte var det å la elevene jobbe med samme tema, men på ulike nivå. Samt det at man aksepterer at noen elever klarer å gjøre 14 oppgaver, mens andre klarer tre. “... men da aksepterer jeg at du har gjort tre oppgaver, “hun gjorde 14”, men du har faktisk fått til de tre oppgavene du gjorde. Bra”. En av informantene nevnte at man vet hvilket nivå elevene sine er på, og ut ifra dette kan tilrettelegger spørsmålene til hvem man spør. Likeså kan man finne andre måter å spørre elevene som ikke vil svare høyt i klassen på. Her sier informantene at hen ofte går bort til de ulike elevene og spør de under oppgavejobbing, fordi de da på den måten også får vist hva de kan uten å måtte si det høyt. På samme måte nevner en annen informant at de tilrettelegger om det er fremvisninger foran klassen i grupper. Her legger hen opp til at deltagelse er det viktigste, og at eleven står sammen med gruppen sin under presentasjon selv om den ikke sier noe. Videre sier en annen informant at hen tilrettelegger og tilpasser oppgavene etter elevens forutsetning, og “... utøve den klasseledelsen man har da, og være tydelig som da kan romme mange av de utfordringene de ulike elevene har da.”. Informantene er opptatt av å tilrettelegge begge veier, altså at man også tilrettelegger for de elevene som er faglig sterke. En av informantene mener at tilpasset opplæring skal inneholde mestring og motivasjon for alle elever, og på den måten mener det er viktig å tilpasse for alle. For å skape motivasjon og mestring sier en av informantene at man kan variere oppgaver og tilpasse dem

etter evne. “Jeg er opptatt av at alle elever skal føle mestring på sitt nivå, og det jeg gjør er at jeg justerer oppgaver”.

Hovedkategori 3: Relasjon

Foreldreinvolvering er også viktig for å skape gode relasjoner foreldrene seg imellom og med lærerne som elevene har på skolen. En av informantene nevner at det å legge opp til sosiale aktiviteter etter skolen kan være med å skape et godt og inkluderende klassemiljø som skaper gode relasjoner. Noe av denne aktiviteten er i skolens regi, men informanten mente at man også kunne hjelpe foreldre til å lage sosiale aktiviteter bare seg imellom også. Informanten sier det på denne måten:

For eksempel det med å bare invitere til en kveld på stranda med kveldsmat for eksempel, at det ikke koster noe da, at der har alle lik mulighet til å komme, eller at man kan låne skolens lokaler, overnatting har det vært, som foreldrene stiller opp på og gjør de tingene. Sosiale aktiviteter på fritiden med hele trinnet har vi oppfordret til, og når vi har fått til det bra så har vi også merket det på klassemiljøet og trivsel og, da er det mye lettere for alle, alle kjenner hverandre bedre da.

Informanten never flere ting som foreldrene kan være delaktige i, som for eksempel at skolen legger opp til faste kvelder i året hvor foreldrene blir invitert.

vi har (skolen)kvelden, som er en sånn sosial forestilling med alle foreldre med grilling osv. Også har vi høstutstilling, alle klassene lager noe og stiller det ut på skolen, også ber vi inn alle foreldre hvor hvert klasserom har sin kafe, åpen dag der, også er det litt sånn utlodning av noen fruktkurver og litt sånn. Så den skoledagen og høstutstillingen er kjempeviktig for skolen, og prøver å få med oss alle.

Skuespill, lek og aktiviteter er en metode som ble nevnt under kategorien *klasseledelse*, men dette er også en del av det å skape gode relasjoner med elevene. En av informanten er svært opptatt av det å ta med elevene ut når været tilsier at de kan gjøre det. Det å dra på turer var noe hans klasse ofte gjorde, og det var med på å skape inklusjon og gode relasjoner mellom elevene. Informanten sier det på denne måten

Gå på bærtur har vi jo gått mye, vi har gått mye turer i skogen, og gjort mye forskjellige oppgaver liksom. Ja, det er vel mange av de tingene vi har gjort og jobbet mye med. Og det er sånn vi gjør mye spesielt i starten av hvert skoleår, men også underveis når vi ser at “nå er det litt rusk i miljøet, da må vi finne på noe sånn at det blir litt hyggeligere å være der for alle.

En av de andre informantene nevnte at de dagen før intervjuet hadde hatt “speed date” som læringsaktivitet. Her fikk elevene dilemmaer de skulle diskutere i ca. ett minutt, før de byttet partner og dilemma. På denne måten hadde alle elevene fått snakket med alle elevene i klassen i løpet av dagen, og at de i denne aktiviteten kunne finne noen som delte sammen syn som dem. Informanten sa det på denne måten “... de oppdager, selv om de har gått i samme klasse i 6 år, så tror jeg de oppdager veldig fort sånn: “åja, hæ det visste ikke jeg om deg, mener du også det? da er liksom vi litt på bølgelengde”. I en slik situasjon vil elevene kunne bli bedre kjent med hverandre, de kan få uttrykt egne meninger, lære og goda andres meninger, og på den måten også bli utfordret faglig.

En av de metodene som flere av informantene nevner for å skape gode relasjoner er det å skape tillit, både tillit til elevene, og tillit fra elevene, samt å være ærlig. En av informantene sier at hen alltid gir elevene sin tillit, men at man da heller må jobbe med å opprettholde den. Hen mener derimot at alle fortjener den tilliten fra starten av og at dette er med på å skape gode relasjoner med elevene. En annen informant nevner at hen er ærlig, så elevene vet alltid at det hen sier, det er det som gjelder. Informanten sier også at for hen er det viktig å ikke komme med tomme trusler som “hvis du gjør det, da ringer jeg mammaen din”, for det er med på å svekke den tilliten og derfor relasjonene. Med dette vet også elevene at informanten holder det hen lover, og at det for elevene ikke trenger å være usikkert om moren er ringt eller ikke.

Videre nevner en informant at humor og det at man er seg selv kan være med på å skape gode relasjoner. Her nevnes det at om man ikke er seg selv, men spiller ett spill ovenfor elevene vil de til slutt gjennomskue det, og relasjonen vil bli svekket. Informanten sier det på denne måten “... det å være seg selv, ikke være noen andre enn den du er. Det tror jeg ungene, hvis de merker at du liksom spiller en annen enn den du er så legger de fort merke til det “. Videre er da humor en metode man kan bruke for å skape en viss atmosfære i klasserommet. En av informantene nevner at det å la elevene få tulle med deg, og at du igjen tuller med dem tilbake

er viktig. Hen påpeker derimot at det er viktig å vite hvor nivået til elevene ligger, og bruker humor i henhold til dette, “La de tulle med deg, så kan du få tulle litt med dem tilbake. Da er jo dynamikken der.”. Dette kan tolkes slik at informanten mener at elever har ulike grenser for hva som er greit og ikke. Med noen elever kan man dra noen halv frekke, som informanten selv kaller det, mens for andre kan det være vanskelig å skjønne humor og ironi. Dette må man ta hensyn til da det skal være trygt på skolen for alle elever og noen vil kunne tolke humoren feil.

7. Drøfting

Hovedspørsmålet for denne oppgaven er *Hvordan forstår lærere begrepet inkludering, og hvilke metoder brukes for å inkludere alle elever i skolen?* Forskningsspørsmålene er problemstillingen delt opp i mindre segmenter, og som det nå har blitt skrevet resultatene av i kapittel 6. I dette kapitlet vil det bli diskutert og sammenlignet funn med litteraturen og teorien det har blitt funnet frem til. Dette for å se om det er noen sammenhenger, eller om realiteten er noe annet enn hva litteraturen og teorien sier. Her er det delt opp under kategoriene *Inkludering, klasseledelse og relasjoner*.

7.1 Inkludering

Dette kapitlet bygger på den sosiokulturelle læringsteorien og Maslows behovshierarki. Begge disse teoriene omhandler det faktum at mennesker er avhengig av visse faktorer for å fungere optimalt i samfunnet. Vygotskij utviklet den proksimale utviklingssonen som tilsier at mennesker får til mere ved hjelp av andre. Dette kan sammenlignes med at behovshierarkiet til Maslow tilsier at mennesker har behov for å føle på anerkjennelse, kjærlighet og tilhørighet, noe som skapes og gis av andre mennesker. Felleskapet og tilhørighet er med på å skape et anerkjennende klasserom slik som Maslow viser til er et behov for mennesker for å trives. Igjenom hjelp slik som foreldreinvolvering, og lærersamarbeid vil den proksimale utviklingssonen til elevene kunne bli utvidet, og involvering vil kunne bli realisert både faglig og sosialt.

7.1.1 Når oppnår man inkludering?

I den sosiokulturelle læringsteorien viser Vygotskij (Hoven & Rye, 2004) til at læring må skje i samhandling med andre og at mennesker ikke bare kan overta kunnskap. Videre blir samarbeid og interaksjon sett på som essensielt for læring. En av informantene stiller seg spørsmålet “hva får man lært ett barn som er utrygt?” og svarer på eget spørsmål med å si “Ingenting”. En annen informant underbygger ved å skriver følgende: “Hvis du ikke trives og ikke har det bra og ikke føler at du er en del av noen eller noe, har venner og sånt på en skole, så får du ikke noe faglig utvikling heller”. Nordahl, et al (2016) underbygger også dette med å si at “felleskapet med jevnaldrende er ikke bare viktig for elevenes sosiale utvikling, det er

også veldig viktig for elevenes skolefaglige læring”. Dette vil si at informantene i denne studien har et poeng når de mener at inkludering må komme i første rekke. Derimot for å få til dette må de vite og forstå hva inkludering er for å kunne skape den.

Inkludering er et stort og vidt begrep, med mange forskjellige synspunkter og meninger. Inkludering vil vel også kun være tilstede om eleven selv føler den blir inkludert. Med dette menes det at uansett hva lærere og andre elever gjør, vil ikke eleven være inkludert før den selv føler på inkludering. Haug (2014) skriver at det i dag ikke er noe universelt akseptert begrep for inkludering. Olsen (2010) skriver derimot at selv om Haug (2005) viser til at forskere ikke har funnet en klar definisjon av dette begrepet, så har Haug (2005) selv klart å isolere fire arbeidsoppgaver som er vesentlig for å oppnå inkludering. Dette er å øke felleskapet, øke deltakingen, øke demokratisering og øke utbytte (Olsen, 2010). Samtlige av informantene dro frem at det å føle at man har en tilhørighet til en gruppe er svært viktig for å føle seg inkludert, en av informantene sier: «jeg mener jo at en elev er inkludert hvis de føler seg som en del av det felleskapet vi har i klassen, og på skolen for den saks skyld». Graham (2020) underbygger det informantene sier ved å selv uttale at inkludering handler om at alle skal høre til og bli sett på som et fullverdig medlem uansett forutsetninger, men sier seg også enig i det Haug (2014) skriver, dette fordi Graham mener inkludering heller blir sett på som en filosofi, og at inkludering handler om veien til målet, ikke målet i seg selv.

Caspersen et al (2019) skriver at lærere utfører sin inkluderingspraksis forskjellig, og dette fordi noen er usikre på om inkludering skal handle om klassen som helhet, eller om man skal fokusere på de som er utenfor. Informantene i denne studien delte den samme praksisen og syn på inkludering. Dette betyr at informantene hadde et fokus på å inkludere alle som et overordnet mål, men de hadde også et større fokus på de som hadde falt utenfor. Med dette kan man se at det Caspersen et al (2019) skriver viser til en viss sannhet, men for informantene i denne studien var det mer et valgfritt skifte mellom inkludering av alle og av de som har falt utenfor. Her kan det tenkes at begge synene på inkludering vil være til stede i alle skoler, og at dette avhenger av hvilken klasse man er lærer for. I noen tilfeller vil man ha mange elever som skiller seg ut på ulike måter i én og samme klasse. Ved andre tilfeller vil man kunne oppleve at et klassemiljøet ikke trenger så mye arbeid for å fungere godt. I slike tilfeller vil et fokus på inkludering generelt kunne være den riktige praksisen, mens i det første scenarioet kanskje må fokuseres på individene hver for seg for å kunne skape god inkludering for alle samlet sett.

Befring (2014) skriver at skolens oppgave er å ivareta alle barn uavhengig av deres forutsetning, og sier blant annet at skolens mål er å skape inkludering og selvrealisering. Nytrø (2014) mener at inkludering forutsetter at man anerkjenner at alle er forskjellige, og at alle skal oppleve å bli sett, verdsatt og akseptert. Derimot er det ifølge Brenna (2016) viktig at læreren er bevisst hvilke kategorier hen bruker for å skille de ulike elevene fra hverandre, med et så stort og voksende mangfold. Læreren må ha kompetanse til å binde elevene sammen i klasserommet, det vil si at det må bli fokusert på likhetene, ikke ulikhetene Brenna (2016). Graham (2020) supplerer med at man ikke skal være for sikker på den inkluderingen man gjør. Her kan man for eksempel føle at man inkluderer alle når man gjør store tiltak for å inkludere en større gruppe, men en mindre gruppe kan fortsatt føle seg utelatt fra felleskapet. Eksempelvis handikappede elever som ikke får delta på alle aktiviteter, eller elever som føler på utenforskap uavhengig av hva du som lærer gjør for å inkludere de. Alle informantene føler at de inkluderingsmetodene de bruker fungerer i praksis, men en av informantene sier at dette krever mye jobb. Videre sier informanten at det til tider kan virke håpløst å klare å skape et godt klassemiljø, men at det kun krever tid. En annen informant skriver dette:

Men så har det jo vært situasjoner der det har vært elever som kommer og sier at “jeg føler at jeg ikke passer inn” eller at de føler at de ikke har det så greit. Og da er det litt sånn “oj, det tenkte ikke jeg, det ser ikke sånn ut” liksom. Og da får jeg jo litt sånn “oj”, så vi er jo helt avhengig av at de sier ifra da.

Ovenfor viser informanten til at selv om man kan være sikker på det man driver med, er det ikke sikkert at elevene er enige eller føler på det samme som læreren føler. Dette viser også til at inkludering ikke vil være til stede før eleven selv føler på at hen er inkludert. Denne informanten nevner også at foreldrene har vært fornøyde og kommet med tilbakemeldinger om at barna deres trives, dette viser også til at det kun er barnet selv som vet hva den faktisk føler. Ovenfor mener altså både Brenna (2016) og Graham (2020) at man ikke skal være for sikker på den inkluderingen man gjør, da noen kan falle utenfor uten at man er klar over det selv, og at ordvalg kan være med å skille elevene. Også det informanten sier er med på å underbygge det Brenna (2016) og Graham (2020) mener. Dette fordi man aldri vet hvordan en elev faktisk har det før de uttrykker det selv.

Peterson og Hittie (2010) skriver at det ikke bare er det som skjer i skolen som har betydning for inkluderingen, men at skolebygningen i seg selv kan være med å inkludere eller ekskludere. De skriver at elever lærer på ulike måter, og skolen må være utstyrt til å kunne undervise alle elever. Det vil si ramper, heiser, bøker og teknologi for å nevne noe. Mitchell og Sutherland (2020) underbygger dette ved å skrive:

Simply put, learners who spend time in well-designed, well-maintained classrooms that are comfortable, well-lit, reasonably quiet, properly ventilated with fresh air, and accessible outdoor spaces that include natural environments, engaging and safe play equipment will learn more efficiently and enjoy their educational experiences. The quality of these environments will also have an impact on your health, happiness and effectiveness as an educator (s. 353).

I dette underkapittelet ser man at inkludering først vil være til stede når barnet selv føler seg inkludert, men også at inkludering og tilhørighet er svært viktig for den faglige utviklingen til elevene. Dette er som vist også noe Vygotskji viser til i sin sosiokulturelle læringsteori. Hoven & Rye (2004) skriver for eksempel at teorien står for et konstruktivistisk lærersyn, noe som betyr at mennesker konstruerer sin egen kunnskap i samhandling med andre. Her blir samarbeid og interaksjon sett på som helt essensielt for læring. Dette viser til at det er essensielt å kunne ha samarbeid og samhandling med andre for å kunne lære, dette er også hvordan informantene ser på inkludering. Nemlig at man skal føle tilhørighet til en gruppe, og her kan det menes at dette ikke vil kunne skje uten et visst samarbeid eller samhandling mellom elevene.

7.1.2 Betydningen av foreldreinvolvering

Informantene mener at foreldreinvolvering har en stor rolle i inkluderingen av elever i skolen. En av informantene skriver at jo mer sammensveiset foreldregruppen er, jo større er trivselen blant elevene også. Informantene nevner at de mener det er ekstra viktig å inkludere foreldrene som har barn med ekstra behov. Dette for å skape en felles forståelse om tilrettelegginger. Mitchell & Sutherland (2020) samt Baltzersen (2020) underbygger begge det informantene mener med å si at det er viktig at foreldre og fagpersoner har god kommunikasjon gjennom det å dele informasjon om barnets behov og styrker. Begge kildene skriver akkurat det informantene sier om at foreldre spiller en kritisk rolle i det å støtte barnet, og spesielt de med lærevansker. Dette fordi foreldre sitter med informasjon om barnet, og de kan være til hjelp når det skal utvikles planer for hvordan man best mulig kan hjelpe eleven.

Baltzersen (2020) skriver også at dette kan være med å forebygge konflikter fordi man da får et bedre grunnlag for å forstå hverandre. Baltzersen (2020) skriver også at når fagperson og foreldre kommuniserer om de ulike miljøene barnet er en del av så vil læreren lære om elevens hjemmemiljø, og foreldrene vil bli en del av barnets hverdag i skolen. En av informantene drar frem det faktum at om språkbruk er et problem i skolen, kan de få hjelp av foreldre til å ta en samtale hjemme. Slik som Baltzersen (2020) skriver kan da den kommunikasjonen være med å lære foreldre om hvordan ting gjøres på skolen, og hjemmet vil lære hvordan barnet er på skolen. Kristensen (1997) skriver at mange mener foreldre ikke oppdrar barn lengre og skriver at om skolen skal få til et godt samarbeid med foreldrene er det viktig at man ser på skolen og hjemmet som to forskjellige arenaer. I mange tilfeller vil man se at lærer og forelder har likt syn på oppdragelse, men dette er ikke alltid tilfelle. Det er da viktig å finne noen felles mål man fokuserer på både i hjemmet og på skolen. Her kan det for eksempel vises tilbake til om språkbruk ikke blir sett på som et problem hjemme, og foreldrene er lite hjelpeløse kan det være lurt å spare den kampen til noe som er viktigere (Kristensen, 1997). Her vil også kultur være en faktor som kan skape uenigheter mellom skole og hjem, samt elevens livssyn og mål i livet.

Det å bruke foreldrene kan være med å skape et bedre klassemiljø, dette igjennom å inkludere foreldrene i hva som skjer i skolen. Om man for eksempel oppfordrer foreldrene til å snakke med barna om hva som er greit eller ikke når de er på skolen, vil eleven se et samarbeid mellom skole og hjem, som igjen kan skape positive assosiasjoner for eleven. Nytrø (2014) skriver at foreldresamarbeid er med på å gjøre det mulig å skape et miljø hvor alle barn får et godt grunnlag for utvikling, læring og aktiv deltagelse. Dette underbygger det informanten sier om at foreldre som jobber sammen med skolen er med på å skape trivsel for elevene i avsnittet over. En av informantene nevner også at hen arbeider med å veilede foreldrene i hvordan de kan løse konflikter seg imellom. I dette mener informanten at om det har skjedd en hendelse mellom to elever, kan det være mindre lurt om en forelder ringer og anklager en annens barn som første steg. Her veileder da informanten foreldrene til å heller ringe og informere om hva de har hørt, og være åpen for at dette kan være feil. Og sier videre at om foreldrene anklager så er ikke dette veien for å inkludere barnet i neste lek.

Mitchell (2018) skriver at engasjerte foreldre bidrar til bedre holdninger til skolen, forbedrer leksevansker, reduserer fravær, distansering og frafall, samt faglige prestasjoner. Peterson & Hittie (2010) underbygger med å skrive at det er viktig å ha sterk støtte fra foreldre og derfor

viktig å inkludere dem i skolehverdagen. Mitchell og Sutherland (2020) viser til fem stadier av foreldreinvolvering i skolen. Nivå en er at foreldrene er informert, nivå to er at foreldre er en del av aktiviteter, nivå tre er at foreldrene er involvert i dialog, og får være med å sette ulike mål for klasserommet, i nivå fire er foreldrene med på å bestemme når det kommer til deres barn, og nivå fem handler om at foreldrene er fullt og helt med på beslutninger om deres barn, og er med å planlegger og evaluerer. Informantene i denne studien viser til at de ligger på nivå en eller to når det gjelder de «ordinære» elevene, men beveger seg kanskje til nivå fire om barnet trenger ekstra oppfølging slik som spesialpedagogikk. Ellers sier flere av informantene at de kontakter foreldrene om det er behov, eller at det er kontakt under foreldrekonferanse og foreldremøter. Peterson & Hittie (2010) skriver at det å involvere foreldrene med å lage en familiekveld hvor alle samles gjør at foreldrene blir en del av barnas skole og klassemiljø. Videre skriver de at man i en inkluderende skole ofte vil se familie i klasserommet, dette gjennom at de leser for klassen, snakker om sine opplevelser i egen skolegang eller hjelper til generelt i klasserommet. Dette er ikke en praksis mine informanter hadde, da det sosiale og familieinvolveringen stoppet på noen sosiale kvelder i løpet av året, eller at informantene selv oppfordret foreldre til å legge opp til sosiale aktiviteter på kveldstid, slik som kveldsmat på stranden og så videre. Man kan også stille seg kritisk til det Peterson og Hittie (2010) skriver, som også kan være en grunn for at dette ikke er en praksis mine informanter hadde. Det kan være en enighet om at foreldreinvolvering er viktig og kan være med å skape et bedre klassemiljø. Derimot vil eller kan en slik skala som Peterson og Hittie (2010) drar frem her være vanskelig å gjennomføre i det norske samfunnet. Dette fordi mange av foreldrene er på jobb, og ikke kan prioritere å hjelpe til i klasserommet. Her kan man også stille seg spørsmålet om alt for mye foreldreinvolvering i selve skoledagen vil føre til inkludering og selvstendighet, eller om dette kan ha motsatt virkning for barnet.

2.1.3 Felleskapets påvirkning av inkludering

Dette underkapittelet handler om at felleskapet er med på å påvirke inkluderingen i skolen. Eksempelvis er flere av informantene enige i at det er viktig at elevene føler seg nyttige, og det at elevene har en betydning i felleskapet. En av informantene sa som nevnt at det å føle at man har en nytte i det som skjer på skolen og ikke bare er der, er viktig for inkludering. Dette er hva Maslows behovshierarki bygger på. Nemlig det faktum at mennesker må føle på anerkjennelse og kjærlighet før de kan nå toppen av hierarkiet som er selvrealisering. Som en videreføring av Maslow så skriver Danielsen (2020) at autonomi er viktig i det

psykososiale læringsmiljøet. Her skriver Danielsen at elever skal føle at de har en stemme og et initiativ. Her vises det til en undersøkelse gjort på en amerikansk grunnskole hvor de fant ut at stimulering av elevens frie tenkning bidro til psykisk involvering i skolearbeider, med mer varig motivasjon og engasjement. Nordahl (2003) skriver derimot at det er skolen og læreren som sitter med makten over hva elevene skal lære og hvordan elevene skal lære det. Han viser videre til at man kan se at det er skolens og lærerens interesser og behov som er grunnlaget for arbeidsmetodene som er valgt, ikke elevens forutsetning. Dette er i strid med viktigheten av at elevene må føle seg nyttig i det som skjer i skolen.

Samtlige av informantene dro frem at det er viktig å ha en «trinn-tankegang» eller ett «vi», som både handler om at klassen skal være et ett, men også at læreren skal være en del av «vi'et». Dette handler mye om at både læreren og elevene skal samarbeide om å lage det beste utgangspunktet for alle. Denne «vi» tankegangen mener Kristensen (1997) er viktig også for anerkjennelse. Om elevene for eksempel ikke klarer å oppføre seg vil det bli et skille mellom dem og læreren dersom læreren alltid skylder på elevene. Her kan man heller si «vi har et problem» og at læreren da inkluderer seg selv som en del av problemet. For slik som informantene sier så er det viktig å samarbeide om felles mål. Jensen (2011) viser til at om en tilfeldig gruppe elever blir plassert i samme klassen, trenger det ikke å bety at det blir et felleskap. Felleskapet blir først til når det er utviklet felles mål og felles språk og verdier, altså har respekt for hverandre. Dette må til for å kunne skape «vi'et».

Når det kommer til informantenes forståelse av sosial inkludering nevner de blant annet at de tror det handler om at alle har samme mulighet til å være en del av klasse miljøet. Videre sier en av informantene at dette også kan knyttes til samfunnet, og det voksne livet. Nytrø (2014) skriver at for å kunne inkludere i en mangfoldig skole er det viktig å vise raushet og respekt for andres personlighet, særegenhet og egenart. Jensen (2011) skriver at det er helt avgjørende å ha erfaringer sammen, altså det å jobbe sammen for å få et felleskap til å fungere. Her mener Jensen (2011) at man ofte deler inn i mindre eller større grupper og par i klasserommet, men for å få til et godt felleskap må man også lære elevene å jobbe sammen som hel klasse. Dette kan sammenlignes med det informantene sier, da de mener at alle skal føle at de har en mulighet til å være en del av felleskapet. I arbeidslivet får man ikke valgt gruppen man jobber med, da må man samarbeide for å skape et felleskap, eller finne en løsning som fungerer for alle. Danielsen (2020) underbygger det som blir sagt med å si at tilhørighet handler om at

elever føler en tilknytning til klassen, læreren og skolen. Interaksjon med andre er en stor påvirkning av å tilfredsstille elevenes tilhørighet. Michelet (2019) skriver at man prinsipielt har tre læringsressurser i et klasserom, dette er lærer, fag og medelever. Derimot er det som regel kun to av dem som blir brukt, dette er lærer og fag (Michelet, 2019). Klasseromsforskning viser at helklasseundervisning og individuelt arbeid er de arbeidsmetodene som blir brukt desidert mest i skolen, noe som ifølge Michelet (2019) er uklokt (Michelet, 2019). Det er helt avgjørende å ha erfaringer sammen, det vil si å arbeide sammen for å få et felleskap til å fungere. Ofte arbeider elever i mindre grupper, par eller større grupper, men for klassen er det å jobbe i hele arbeidsfellesskap helt avgjørende for fellesskapet (Jensen, 2011, s. 30). Videre viser Danielsen (2020) til salamancaerklæringen (1994) som skriver at sosial inkludering er at alle elever deltar i skolens læringsmiljø, at alle elever føler tilhørighet og er en del av et sosialt felleskap med jevnaldrende. Om man derimot ikke klarer å oppnå en sosial inkludering vil ekskludering kunne skape manglende følelse av tilhørighet. Mobbing kan være vanskelig å oppdage, men er svært viktig å ta tak i da det kan føre til sekundære vansker av emosjonell karakter, som igjen kan være en stopper for sosial og faglig utvikling (Jensen, 2006). Lund, et al., (2017) skriver at tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov som kan knyttes til mobbing. Der mobbing skjer, vil det i det andre enden være noen som er utenfor, eller om ikke er akseptert eller hører til i et felleskap. Alver (2021) skriver at fravær av inkludering og sosial tilhørighet er sentralt i en sosialt orientert forståelse av mobbing. Men sier at hvis undervisningen kan fremme inkludering og tilhørighet, så vil dette være en måte å forebygge mobbing. Dette kan kobles til Maslows behovshierarki, hvor tilhørighet og anerkjennelse er en del av stegene i behovshierarkiet. Om disse ikke er møtt vil menneske føle på misnøye og personlige problemer slik som mobbing.

7.1.4 Lærersamarbeid og møter

Lærersamarbeid er et av temaene det ble pratet en del om på intervjuet og noe informantene gjorde på forskjellige måter. To av informantene hadde faste møter i uken hvor de på teamet snakket om de ulike elevene, mens den siste informanten snakket om elevenes situasjoner når det trengtes. En av informantene nevnte at det ble fulgt en mal under møtene, og dette fordi de i hverdagen fort kan prate mye om noen elever, og mye mindre om andre. Denne malen var med på å forsikre om at alle elevene ble sett og pratet om. Videre sier to av informantene at lærerne på temaet har felles mål for inkludering i klassen, men at lærerne selv er ansvarlige for å oppnå dette i sine timer. Den siste informanten nevner at de har et større fokus på at hele trinnet er ett og samme, og at det meste er samarbeid. Mitchell og Sutherland (2020) skriver

om collaborative teaching kan være med på å skape synergi, hvor det hele er bedre enn summen av en, og at et lærersamarbeid kan hjelpe til med å se nye måter å møte læringsbarrierer på, hvor man kan lære av hverandre. I dette tilfelle var det informantene som ikke hadde faste møter i uken som hadde et større fokus på samarbeid mellom lærerne på teamet til enhver tid. De to andre informantene hadde ett fast møte i uken hvor de snakket om elevene, men de mente at lærerne hadde ansvaret for inkludering i sine egne timer. Mitchell og Sutherland (2020) mener at det hele er bedre enn summen av en. Her vil kanskje en blanding av det informantene gjør være det beste for elevene. Her må man derimot også tenke at for mye innblanding fra mange lærere kan skape usikkerhet, irritasjon og heller bli til noe negativt. Peterson og Hattie (2010) skriver at et nøkkelelement for effektiv inkludering er at alle etater og spesialiser i skolen samarbeider, hvor alt blir gjort i klasserommet. Eksempelvis at kontaktlærer, spesialunderviser og elev samarbeider innenfor klasserommets fire vegger. Berg (2014) skriver at det beste hadde vært om kontaktlæreren og spesialpedagog var samme person. Dette fordi det da hadde vært enklere å planlegge for hele klassen og tilrettelegge for eleven samtidig. Berg (2014) sier videre at det er en viktig og stor jobb å tenke inkludering, så om kun en person hadde ansvaret ville det til slutt bli en umulig oppgave. For at dette skal være mulig må det igjen være rom for et større samarbeid mellom lærerne til enhver tid.

Peterson og Hattie (2010) skriver at for å kunne inkludere alle i skolen må alle lærerne møte elevene med en felles forpliktelse om å ønske velkommen, og skape en felles skolekultur. Videre er en annen viktig faktor for inkludering at administrasjonen på skolen tar ansvar for å lede, lytte, og inkludere elevene i en skole hvor alle kan lære sammen (Peterson & Hattie, 2010). En av informantene nevnte at de har møter hvor alle lærerne på skolen er involvert, her diskuterer de situasjoner som har oppstått og hjelper hverandre til hvordan dette kan løses. En annen informant nevnte at skolen jobber med læringsmiljøprosjektet sammen. Berg (2013) viser i sin studie at læreres ambisjoner om inkludering varierer fra skole til skole, og at lærernes holdninger varierer, og sier at dette kan ha med kompetanse å gjøre. Berg (2014) skriver at noe av det viktigste med god inkludering er planlegging. Det er viktig at man ser på alle elever som alles ansvar slik at man kan diskutere og bli enige om løsninger sammen. Informantene mente at lærerne har ansvar for inkludering i sine egne timer, noe Berg (2014) er uenig i at er den beste løsningen da man ikke får diskutert og blitt enige om løsninger.

7.2 Klasseledelse

Dette kapitlet bygger på den sosiokulturelle læringsteorien, Maslows behovshierarki og konstruktivismen. Grønmo & Onstad (2007) skriver at konstruktivismens inntog i skolen har endret synet på individuell opplæring. Det har blitt mer akseptert at man er forskjellig, og lærer på forskjellige måter. Sosialkonstruktivismen har kommet frem i ettertid da konstruktivismen er blitt kritisert for å ha et for individualistisk syn. Her er det mer fokus på det sosiale i læringen. Tilpasset opplæring bygger også på det faktum at man kommer lengre ved hjelp av andre, og at kunnskap ikke bare kan overføres. Anerkjennelse og selvrealisering trer frem i elevmedvirkningen.

7.2.1 Tilpasset opplæringens og inkludering i klasserommet

Tilpasset opplæring og den proksimale utviklingssonen kan man se på som mye av det samme. Vygotskji mente at en person kan klare så mye alene, men at man ved hjelp av andre kan komme mye lengre. Her kan man også dra inn stillasbygging som en del av den tilpassede opplæringen. Læreren bygger stillas rundt eleven igjennom å tilrettelegge for elevens læring, men samtidig være den støtten eleven trenger for å komme seg videre. Når det kommer til tilpasset opplæring som metode i denne studien nevnte samtlige av informantene at de jobber der eleven er, og at de tilpasser oppgaver etter dette. Det informantene derimot sa var at de syntes det var viktig at alle elevene jobbet med samme tema, uansett hvilket nivå de lå på akademisk. Det var videre viktig at man anerkjente det elevene klarte å gjøre, og at tre oppgaver for en elev var like bra som 14 for en annen. Informantene nevnte også at man må tilpasse spørsmål etter elevenes nivå. Med dette mener den ene informanten at man ikke spør en elev som sliter i matte om de vanskeligste spørsmålene høyt i klassen, da kan man heller gå bort til eleven ved et senere tidspunkt og spørre et annet spørsmål eleven mest sannsynlig kan besvare. En annen informant var veldig klar på at man må tilrettelegge og tilpasse begge veier, også for de elevene som er høyt akademisk. Informantene nevner at tilpasset opplæring skal inneholde mestring og motivasjon for alle elever. Danielsen (2020) underbygger dette ved å skrive at det er viktig at elever føler at de kan uttrykke for, og vise sine talenter og ferdigheter, vise sin kapasitet og har fremgang og mestrer utfordringer. Elevenes behov for kompetanse blir stimulert igjennom at de vet hva som forventes av dem og at de er informert om dette på en strukturert og tydelig måte. Hjelmbrække (2014) samt Hoven & Rye (200) supplerer Danielsen (2020) ved å si at lærere har to oppgaver i stillasbygging, hvor det første er å være elevens hovstilas, men også bygge stillas rundt eleven. Dette kan kobles til at

læreren skal være en støtte i å nå målene, og støtte eleven der de er. Noe som underbygger det informantene sa var viktig.

Hausstätter (2012) skriver at den smale forståelsen av tilpasset opplæring, altså spesialundervisning, bygger på å prøve å bygge opp elevens indre motivasjon gjennom at de opplever å lykkes med undervisningsopplegget. Noe informantene da forteller at de prøver å gjennomføre i den tilpassede opplæringen, ved å tilrettelegge oppgaver til elevens nivå. Derimot skriver Hausstätter (2012) at det er to sentrale problemer knyttet til den smale forståelsen av tilpasset opplæringen. Det første er at det kan være vanskelig å forutsi hvorvidt hen lykkes med å tilrettelegge for de ulike elevene. Problemet her kan for eksempel være at oppgavene blir for lette, noe som gjør at eleven ikke blir utfordret nok, eller at opplegget ikke fungerer slik man så det for seg. Det andre problemet er de sosiale målene, og at det fort kan bli et sosialt skille. Mot problem to nevner Mitchell & Sutherland (2020) og Peterson & Hittie (2010) at det er hensiktsmessig å prøve å ha alle elevene i klasserommet og ikke ta elever ut på grupperom, da dette kan føles som ekskludering. For informantene i dette studie nevnte en at eleven ofte kan få lov til å bestemme selv om de skal bli tatt ut av klasserommet eller ikke, ved noen tilfeller vil eleven selv ut, mens andre ganger vil den bli i klasserommet. Dette valget vil kunne unngå følelsen av ekskludering, og samtidig gjøre eleven selvstendig og selvbevisst.

Peterson og Hittie (2010) skriver også at det er viktig for inkluderingen at læreren organiserer timene og fagstoffet på forskjellige nivåer, utfordre eleven på det nivået de faktisk er og motivere og støtte i arbeidet mot et høyere nivå. Denne støtten kan kobles til Vygotskjis stillasbygging, der det er lærerens oppgave å være støtte for elevene og hjelpe de på veien til å nå målene. Mange av de metodene og eksemplene informantene trekker frem i intervjuene kan kobles til *Universal Design for learning*, som er en måte å tilrettelegge på. Dette er en metode som baserer seg på tre prinsipper som kan hjelpe og gi mulighet til å nå ut til alle elever uansett forutsetting. Prinsippene er at det er ulike måter å presentere stoffet på, at det er forskjellige måter å gjøre og utrykke seg på og at det er flere måter å engasjere seg på (Mitchell, 2018; Mackey, 2019). Mitchell (2018) skriver videre om de tre prinsippene og skriver at i det første prinsippet *å presentere stoffet på ulike måter* at man kan gjøre dette igjennom ulike modaliteter eller ulike materialer. For det andre prinsippet *at det er forskjellige måter å utrykke seg på* så kan det være en strategi å la elevene utrykke seg igjennom valgfrie kommunikasjonsmåter slik som tale, film, lese, musikk, dans også videre.

For det siste prinsippet *at det er flere måter å engasjere seg på* kan en strategi være å maksimere relevansen i det de lærer og da gi elevene valgmuligheter til hvordan de skal lære det nye stoffet. Mackey (2019) støtter dette ved å skrive: “Educators make learning personally relevant as they integrate students' lives into lessons that are socially relevant and appropriate to students' developmental stages and abilities, diverse backgrounds, and prior knowledge” (s. 83).

Jensen (2006) skriver av tilpasset opplæring forstås som tilrettelaget læring etter elevens forutsetninger og evner. Dette er også det fokuset man ser igjen i de offentlige dokumenter og hvordan samfunnet generelt ser på tilpasset opplæring. Det er en antagelse i skolen om at god tilpasset opplæring kan være med å utjevne de store forskjellige når det kommer til prestasjoner sett opp mot kjønn og sosial- og etnisk bakgrunn i den norske skolen (Jensen, 2006). Informantene mener at faglig inkludering betyr at alle elever skal føle at de er akseptert uansett hvilket akademisk nivå de ligger på. Her mente informantene at det er viktig at alle elever jobber med samme tema, selv om de får forskjellige oppgaver. Karlsen (2020) skriver derimot at noen tilpasninger som blir gjort i skolen ikke er like heldig for inklusjonen av alle elever, her blir nivå-differensiering tatt opp som eksempel. Mitchell (2018) underbygger dette med å vise til en forskning gjort som viser at nivådeling har liten effekt på læringsresultatet og alvorlig negativ ulikhetseffekt. Jensen (2006) mener at denne typen differensiering kan utløse negative følelser. Derimot er alle informantene enige i at differensiering er svært viktig for å kunne holde motivasjonen opp for elevene, og at alle kan føle at de bidrar i klassen. Hausstätter (2012) er enig med informantene og skriver at hvordan elever jobber ikke er det avgjørende for læring, det er mye viktigere at læreren klarer å fange elevenes interesse. Videre det at eleven får med seg det viktigste og klarer å se sammenhenger. Dette kan bli oppnådd om læreren er strukturert og kommuniserer på en tydelig måte.

7.2.2 Elevmedvirkning

En av informantene drar frem elevmedvirkning som ansvarliggjøring under intervjuet. Dette gjennom det å la eleven få være med å medvirke mye i det som skjer i skolen. En annen informant drar frem at elevene i hans klasse ble ansvarliggjort når det kommer til konflikter, eller om elever bråkte i timen. Her gjorde informanten elevene bevisst på at det også var deres ansvar å skape et godt klassemiljø, og at de også var ansvarlige for dette. Her ville informanten at elevene skulle si ifra om oppførselen til en annen medelev ikke var god nok,

eller om de ble forstyrret av støy. Hjelmbrække (2014) skriver at det i den sosiokulturelle tilnærmingen til læring er det sentralt å se på læring som en samarbeidsaktivitet. Videre står det at det i en skoleklasse vil bli opprettet et mønster for hva som er greit og ikke, og disse mønstrene blir til normer som har noe å si for gruppeaktiviteten (Hjelmbrække, 2014). Dette mønsteret som blir til normer er det viktig at læreren er med på å skape da dette er en viktig del av klasseledelsen og er med på å skape bedre relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre hadde denne informanten et kryss-skjema som metode for å bevisstgjøre elevene på hvor ofte de gjorde ting som ikke var greit i løpet av en skoledag. Her skal også elevene reflektere over hvorfor det ikke er greit. Kristensen (1997) skriver at lærere ser for seg hva en *god klasse* er, og jobber for å oppnå denne tanken. Her kan man som lærer bevisstgjøre og bringe elevene med på denne tanken og la dem diskutere hvordan man kan nå disse tankene og målene. Her kan elevene også diskutere hva de mener er en god klasse, og elevene sammen kan lage felles mål som alle skal følge. Kryss-skjema som informanten bruker vil kunne være en fin inngang til det Kristensen (1997) skriver, og da involvere elevene i tiltak og bevisstgjøring. Videre skriver Kristensen (1997) at håndtering av konflikt krever veiledning, diskusjon og trening. Det som ofte skjer er at læreren står og forteller at atferden ikke er tillatt i klasserommet, og forteller hvilke konsekvenser denne atferden vil få. Dette kan derimot virke mot sin hensikt da læreren ser på det som en konsekvens, mens eleven forstår det som straff (Kristensen, 1997). Her kan det å bringe eleven inn i diskusjon om hvordan ting kan løses være et bedre alternativ, slik som informanten sier hen gjør med kryss-skjema. Peterson og Hittie (2010) skriver at læring skjer når elevene føler seg trygge og tatt vare på, noe Maslow underbygger i behovshierarkiet. Det å bygge et samfunn i klasserommet hvor elevene føler de kan dele følelser og kan være seg selv er med på å skape inkludering. Dette kan skapes igjennom samarbeidsoppgaver, eller ha en struktur som gjør at elevene kan hjelpe hverandre. Videre skriver Peterson & Hittie (2010) at man kan ansvarliggjøre elevene med å la dem få velge hvor de skal sitte, om de skal sitte alene eller sammen med noen andre. Det er også viktig å vite om hverandres svakheter og styrker slik at man kan veilede hverandre i ulike situasjoner. I klasserom hvor alle elevene har kunnskap om hvorfor noen skiller seg ut ser man at atferdsproblemer mindre frekvente, og dette fordi alle elevene er blitt gitt et ansvar (Peterson & Hittie, 2010). Dette kan man derimot også stille seg kritisk til. For noen elever vil dette være sårbart og man skal ikke være for sikker på at eleven vil dele alt om seg selv til resten av klassen. For noen kan dette bli en definisjon på hvem de er, og de kan bli sittende fast med en tittel det kan bli vanskelig å endre. På denne måten kan man også være med på å

ekskludere mer enn man inkluderer elever. For andre elever vil dette kunne være en fin løsning og akkurat det eleven trenger, men her må man være kritisk til hva man velger å gjøre.

Elevmedvirkning vil i seg selv kunne ansvarliggjøre elevene, og vil kunne lære dem å reflektere, dele sine tanker, tenke kritisk og demokrati. Piaget i sin konstruktivisme skriver at læring handler om at mennesker konstruerer egen kunnskap gjennom ideer, skaper nye meninger og oppnår ny forståelse i samhandling med hverandre og verden. Forståelse, kritisk tenkning og refleksjon er sentrale former for tenkning som skaper læring, og som er i stadig forandring (Danielsen, 2020). Videre skriver Danielsen (2020) at denne forståelsen av læringsprosesser innebærer en aktiv elevrolle og at læreren legger opp til dybdelæring.

7.2.3 Forutsigbarhet

Forutsigbarhet vil for noen elever være svært viktig i skolen, og er en forutsetning for å at de i det hele tatt kommer på skolen. Statped (2022) skriver for eksempel at «Forutsigbarhet gir trygghet og er en forutsetning for at barnet/ungdommen kan være i læringsmodus». Dette kan da igjen kobles til Maslows som skriver at trygghet er et behov mennesker har, og er en av de første punktene i behovshierarkiet.

Noe av det informantene nevnte som er med på å skape forutsigbarhet for elevene var å hilse på alle elevene i døren hver morgen. Samt at det var viktig at alle lærerne på skolen reagerte likt på reglene som var satt, slik at det ikke blir slik at de kan gjøre noe med en lærer, men ikke med en annen. Videre sier en av informantene at struktur og tydelige rammer, slik som dagsplan, avklaring av forventning ofte kan være med å sette et godt utgangspunkt for dagen. En annen informant drar frem at det kan være med å skape et godt klassemiljø om elevene får være med å bestemme klassereglene. Maslow nevner i sin behovsteori at trygghet er en forutsetning for at barn skal våge å bruke sitt potensiale. Auestad et al (1987) viser til at dette kan bli ivaretatt igjennom den ytre strukturen, da igjennom klassemøter hvor det blir enighet om hvordan det skal være i klassen. Strukturperspektivet legger vekt på at lærerens jobb er å skape trygghet og oversikt for elevene gjennom rammer og struktur (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1-2). Kristensen (1997) skriver at det å hilse kan være med å farge dagen til elevene, da dette er med på å skape en fellesskapsfølelse. Det å hilse kan også gi en følelse av å bli sett. Det er derimot like viktig at elevene også hilser på hverandre, som at læreren hilser på elevene og elevene på læreren.

7.3 Relasjoner

Dette kapitlet er bygget på konstruktivismen, den sosiokulturelle læringsteorien og Maslows behovshierarki. Hvor man kan se at konstruktivismen i dette kapitlet viser til at mennesker konstruerer egen kunnskap igjennom ideer, skaper nye meninger og oppnår nye forståelser i samhandling med andre og verden igjennom lek og rollespill. Hvor den sosiokulturelle læringsteoriene og den proksimale utviklingssonen supplerer Piagets teori. Hvor også Lærer-elev relasjonen bygger på et behov for anerkjennelse, tilhørighet og det å bli akseptert.

7.3.1 Betydningen av lærer-elev relasjoner

Samtlige av informantene nevnte at tillit er essensielt for å skape gode relasjoner med elevene. Det er viktig at elevene vet at det du sier er sant, og at du ikke kommer med tomme trusler, mener en av informantene. En annen informant mener det er viktig å gi elevene tillit fra starten av, og at de heller må jobbe for å opprettholde den. Nytrø (2014) skriver at det er viktig å møte barn og voksne der de er, og at god kommunikasjon er viktig for å skape gode relasjoner. Videre er gjensidig tillit betydningsfullt og kan oppnås igjennom gjensidig forståelse og respekt (Nytrø, 2014).

Danielsen (2020) skriver at gode relasjoner mellom lærer og elev kan tilfredsstillere elevens behov for tilhørighet i det psykososiale læringsmiljøet. Dette kan konkret innebære at læreren tar seg tid til hver enkelte elev, viser interesse i det eleven gjør både på og utenfor skolen, samt viser at den har detaljert kunnskap om eleven og vil tilbringe deler av sin tid med elevene på skolen (Danielsen, 2020). Samtlige av informantene sier at en viktig faktor i det å skape gode relasjoner er å legge merke til de små tingene. Dette være seg å snakke med elevene om deres interesser, og virke engasjert i praten om disse interessene. Videre nevner en av informantene at hen prøver å ha så mye inspeksjon som mulig, dette er en måte å vise det Danielsen (2020) sier om å tilbringe mye tid med elevene, og at de vet at dette er noe du som lærer har lyst til. Informantene er også enige i at dette kan være med å skape den «bli sett» følelsen hos elevene.

En av informantene drar frem at man burde legge inn ekstra innsats der man ser at relasjonen begynner å bli svekket. Hen nevner at man kjenner elevene sine og fort vil merke om noe er i

veien, eller om relasjonen trengs å jobbes med. Det blir også nevnt at relasjoner ikke nødvendigvis kommer av seg selv, og at dette gjelder både mellom læreren og elevene og elevene seg imellom. Videre sier informantene at man kan ha elever i klassen som er med på styre det sosiale, og at det er ekstra viktig å ha god relasjon med disse elevene. Danielsen (2020) skriver at god lærer-elev relasjon er betydningsfull for elevenes positive utvikling av god psykisk helse. Som da også er et av målene for inkludering i den overordnede delen av læreplanen. Bergen, et al (2020) er enig med Danielsen (2020) og skriver at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for klasserommet generelt. Relasjonene er med på å sette en standard for læring og setter tonen for klasseromsklimaet. Dette fordi elever med god relasjon til læreren med større sannsynlighet vil ta bedre vare på klassekamerater, lære bedre og ha en positiv tilhørighet til skolen. Nordahl, et al (2016) skriver også at elever som har utviklet god relasjon til læreren med stor sannsynlighet vil være mer aktiv i klassen og er bedre likt av de andre elevene. Nordahl, et al (2016) viser deretter til at det er elever med dårlig relasjon til læreren som ofte føler de blir krenket av læreren, og dette fordi den negative relasjonen fortrinnsvis kan gjøre at læreren viser en mer negativ følelse mot denne eleven enn andre i klasserommet. Dette kan også føre til at elevene ser på denne eleven på en negativ måte og derfor avviser de eleven fra de andre i klassen (Nordahl, et al (2016)). På grunnlag av dette er det som informantene sier svært viktig å jobbe for å opprettholde og ha en god relasjon med alle elevene i klassen.

7.3.2 Rollespill og lek som relasjonsbygging

En av informantene bruker lek som metode for læring, og for å skape relasjoner. Dette være seg både styrt og ikke styrt lek. Jensen (2006) skriver at læringsaktiviteter som krever mye samarbeid og aktiv elevdeltagelse bidrar til å skape bedre relasjoner mellom elevene. Videre må man ha et sosialt- og et faglig felleskap for å kunne ha et inkluderende felleskap. Mitchell & Sutherland (2020) skriver at elever når bedre resultat om de samarbeider, dette fordi de får til mer sammen enn de ville gjort alene. Dette er Vygotskij enig i med sin proksimale utviklingszone (Danielsen, 2020). Mitchell & Sutherland (2020) skriver videre at elevbasert læring er basert på en ide om at barn er motiverte og flinke til å lære fra hverandre, både bevisst og ubevisst. Dette kan også kobles til Piagets konstruktivisme, som handler om at mennesker konstruerer egen kunnskap igjennom ideer, skaper nye meninger og oppnår nye forståelser i samhandling med andre og verden (Danielsen, 2020). Informanten dro frem at hen tok med elevene ut på tur i skogen hvor det har blitt gjort mange ulike oppgaver og at dette er fint å gjøre når klassemiljøet må jobbes med. En annen informant nevner at de nettopp

hadde «speed date» som metode, hvor da alle elevene fikk snakket sammen og diskutert ulike dilemmaer. Informanten never også her at dette kan være en fin metode å bruke for å få alle i prat, og på denne måten kanskje innser at de har ting til felles og muligens samme syn på ting, som igjen kan skape relasjoner og nye bekjentskap. I en slik aktivitet vil elevene skape meninger og oppnå nye forståelser sammen igjennom kommunikasjon og diskusjon.

7.3.3 Konflikthåndtering

En av informantene nevner at hen ikke vil skille mellom elever i konflikter fordi elevene ofte føler at den gode relasjonen forsvinner om læreren tar sider i krangler. Dette utsagnet kan også problematiseres da det ved noen tilfeller kan være elever som bevisst gjør handlinger for å såre eller skade andre. Ved andre tilfeller kan det være elever som rett og slett tar feil, og som ikke innser at det de gjør ikke er greit. Jensen (2011) skriver at hver av deltakerne i fellesskapet må forstås som en unik person, hvor ens meninger er like mye verdt og må bli hørt. Her viser undersøkelser at 10-15 prosent av elevene i en klasse føler de ikke blir hørt og lyttet til (Jensen, 2011). Elevens stemme skal bli hørt, og de skal være aktive deltagere som gir bidrag ut ifra sine forutsetninger (Olsen, 2010). Alle informantene er enige i at det å lytte til elevene er svært viktig for å bygge gode relasjoner. Dette uavhengig av hvor ubetydelig du som lærer syntes det eleven sier eller mener er, så må man lytte til det som blir sagt og ta det seriøst. Informantene sier at selv om læreren syntes det kan være en bagatell, kan dette for eleven være utrolig viktig og kanskje sårt. Jensen (2011) sier også at det å bli hørt og kunne si sin mening er med på å berike elevens egen livserfaring. Det kan derimot være en utfordring å gi plass til forskjellighetene, samtidig som man skal bli enige om en felles verdi. Kristensen (1997) skriver at mange ser på barn og unge i dag og tenker at de har mindre respekt enn før. Dette kan derimot være et tegn på mye annet, for eksempel så viser Kristensen (1997) til at eleven kan velge å avbryte læreren om den føler at læreren ikke lytter, eller at lærerne ikke gir ordet videre. Avbrytelser kan være et tegn på at eleven har opplevd at selv om hånden er oppe så blir de ikke valgt til å få si noe. Det kan også være at de har noe viktig på hjertet de vil dele med de andre, eller et tegn på at de kjeder seg.

Udanningsdirektoratet (2021) skriver av klikkdannelse, hierarki og gruppedynamikk kan spille en stor rolle der du har elever som ikke føler seg trygge på skolen. I noen tilfeller kan grupperinger bli for sterke og det kan være vanskelig å krysse innenfor disse gruppene. I slike tilfeller er faren at det kan bli en *vi* versus *dem* dynamikk som kan gjøre at ulikhetene og

utenforskap blir enda tydeligere (Utdanningsdirektoratet, 2021). I slike tilfeller vil rolleovertagelsen kunne skape negative selvbilder for eleven, og skape dårlige relasjoner. Auestad, et al (1987) forklarer rolleovertagelse med at det å speile seg i andre kan være med på å hjelpe mennesker til å se seg selv igjennom andres øyne. Dette handler om at man i samhandling med andre prøver å sette seg inn i andres tanker og følelser og utfra dette se hvordan en annen person reagere på det du sier og gjør. Hvilke speilbilde barn møter har mye å si for deres selvbilde. I tilfeller hvor det da er klikkdannelse og et vi versus dem, vil denne rolleovertagelsen og speilingen kunne skape negative følelser for den som er utenfor. For å forhindre dette og for å bygge et godt sosialt miljø må lærerne sette seg inn i klassens sosiale dynamikk og forstå det fra innsiden. Eksempelvis vil negative kulturer på nett påvirke klassen sosialt også i skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet (2021) kommer med tiltak for å fremme felleskap, dette er tydelig og varm klasseledelse, fellesskapene undervisning, sosiale tiltak, Sosial læring, Språk og relasjoner, forebyggende digitale hendelser og utvikle en inkluderende kultur (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rollespill er noe informantene snakker om som kan være med å utfordre elevene, dette kan være at elevene må samarbeide og lage et skuespill de skal fremføre for de andre. Dette kan også være med å bryte opp klikkdannelser, og vil tvinge ulike elever til å samarbeide. I et rollespill vil man også kunne innta posisjoner i ulike karakterer, som kan hjelpe elevene til å se situasjoner fra ulike sider, om læreren legger opp til det.

8. Avslutning

Det er mye forskning knyttet til temaet inkludering, hvorfor det er viktig, hvordan man skal inkludere og hvordan det fungerer i skolen. Igjennom en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer har denne avhandlingen søkt svar på hvilke metoder man kan bruke for å oppnå en god inkludering i skolen, og hvordan lærere i norske skoler forstår begrepet inkludering. Problemstillingen som ble lagt til grunn for arbeidet var som følgende: *Hvordan forstår lærere begrepet inkludering, og hvilke metoder brukes for å inkludere alle elever i skolen?* Denne oppgaven har ikke kommet frem til én konklusjon på problemstillingen. Etter at intervjuene er utført, kodet og tolket, diskutert og sammenlignet er det kommet frem til flere hovedfunn. Disse vil bli lagt frem her.

Det første hovedfunnet knyttet til denne avhandlingen og med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene er at lærere i norske skoler ser på inkludering som tilhørighet til en gruppe, og at dette er noe man hele tiden må jobbe med for å opprettholde. Dette viser også til det Graham (2020) skriver om at inkludering ofte blir beskrevet som reisen, ikke destinasjonen, eller at inkludering er prosessen, ikke sluttresultatet og målet. Det er funnet ut at inkluderingsbegrepet kan forstås på forskjellige måter, og er derfor noe som vil påvirke praksisen til lærere. Noen lærere vil ha et større fokus på å inkludere hele klassen, og vil se på det som et felleskap og arbeide for å beholde det slik. Andre vil se på det som at man må fokusere og arbeide med inkludering av de elevene som allerede har falt utenfor. Her vil da metodene og strategiene som blir brukt også kunne variere ut fra hvilket forståelse lærerne har på inkludering. Hvilken praksis lærerne bruker vil med stor sannsynlighet ha noe med klassen å gjøre. Har man en klasse med store utfordringer vil det kunne være gunstig å fokusere på og inkludere enkeltindivider, om klassemiljøet derimot er godt kan man fokusere mer på klassen som helhet. Det er derimot viktig å tenke over at inkludering ikke vil finne sted om eleven selv ikke føler seg inkludert. Her kan læreren være helt sikker på de metodene de bruker for inkludering, men elever kan fortsatt føle seg ekskludert. Her kan åpen kommunikasjon være nøkkelen til forståelse, som igjen skaper anerkjennelse.

For det andre spørsmålet i problemstillingen, nemlig metoder, er det kommet frem til at det er få spesifikke metoder som blir brukt for å inkludere elevene. Det blir derimot brukt ulike strategier i ulike situasjoner, og det mye avhengige av elevene i klassen og hva det trengs å

jobbe med. Trivselsledere og «mitt valg» var derimot metoder som flere av informantene pratet om. «Mitt valg» ble brukt som et hjelpemiddel for å skape bedre inkludering, dette var ferdig opplegg som lærerne selv kunne velge å bruke eller tilpasse sine klasser etter behov. Noen av informantene brukte dette hver uke, mens andre brukte det når de så et behov. Trivselsledere kan bli sett på som en metode for inkludering da dette er satt opp og blir brukt for å skape trygghet og forutsigbarhet for alle elever. Dette var noe to av informantene hadde på sine skoler, og som de snakket høyt om når det kommer til inkludering. For dette spørsmålet kan man konkludere med at det er kommet frem få spesifikke metoder for hvordan man kan inkludere, det er derimot kommet frem mye god informasjon for hva som er viktig for å oppnå god inkludering i skolen. Dette vil være konklusjoner som besvarer oppgaven, uavhengig av at det ikke er spesifikke metoder, men vil vise til hva det er viktig å fokusere på når man skal inkludere alle elevene. Disse vil det bli vist til i de neste hovedfunnene.

Det neste hovedfunnet er at foreldre spiller en viktig rolle når det kommer til inkludering av elever i skolen. Først og fremst kan foreldrene være en ressurs når det kommer til inkluderingen. Dette med bakgrunn i at de fleste foreldre kjenner barnets behov og kan derfor være talspersonen for barnet. Mitchell og Sutherland (2020) viser til fem stadier av foreldreinvolvering i skolen. I sammenligningen av det informantene sier og disse fem stadiene kan man se at foreldreinvolveringen for disse informantene egentlig er på et ganske lavt nivå. Derimot viser alle informantene til at det viktigste er å ha et godt foreldresamarbeid med de foreldrene som har barn med spesielle behov, dette blir også underbygget av Mitchell & Sutherland (2020) samt Baltzersen (2020). De mener at dette er ekstra viktig fordi skole/hjem da kan samarbeide om å lage utviklingsplaner, samt at de kan få en felles forståelse for hvordan man skal gå frem, og er informert om hvorfor visse valg blir tatt. Dette kan være med å forebygge konflikter mellom skole/hjem, samt være en måte å inkludere eleven best mulig. Videre kommer det frem at man burde inkludere foreldre i aktiviteter i skolen, og oppfordre foreldre til å organisere for sosiale aktiviteter utenfor skolen. Med dette vil foreldrene skape relasjoner seg imellom, med de andre elevene i klassen, samt at elevene vil kunne få en annen type relasjon til hverandre.

Relasjoner viser seg å være av en ekstremt viktig faktor når det kommer til inkludering. Bergen, et al (2020) skriver som vist tidligere at elever som føler på en nær og støttende relasjon med læreren, vil med stor sannsynlighet også ta vare på klassekameratene sine på en god måte, de vil mest sannsynlig gjøre det bedre akademisk, og føle på en positiv tilhørighet til skolen. Informantene i denne studien viste til at man igjennom relasjoner vil kjenne elevene

i sin klasse, og at man ofte da kan se når noe ikke stemmer, og med dette forebygge eller løse konflikter som oppstår. Videre vises det til at det er elever som har dårlig relasjon med læreren som ofte føler seg krenket av læreren. Dette fordi eleven kan føler at læreren allerede har en negativ følelse rettet mot eleven, i sammenligning med andre. Ofte kan man også se at medelever ofte misliker eller avviser de elevene de tror læreren ikke liker (Nordahl, et al, 2016). Det er derimot lærerens oppgave å skape gode relasjoner, både mellom seg selv og elevene, og elevene seg imellom (Utdanningsdirektoratet, 2020). Relasjoner mellom elevene er også svært viktig for det sosiale, men også for det skolefaglige. Om relasjonene er negative vil dette kunne skape ekskludering, samt mobbing.

Som siste hovedfunn kan man konkludere med at lærersamarbeid er viktig for å skape inkludering i skolen. I dette forskningsprosjektet kommer det frem at noen av informantene ofte har møter om de ulike elevene, og med dette snakker om inkludering i hvert fall en gang i uken. Med dette kan man lettere dele informasjon om elever og hendelser som skjer/har skjedd og da diskutere hvordan man skal inkludere eleven inn, eller løse problemer som er oppstått. Det er viktig at lærere har samme syn på inkludering, og møter elevene nogen lunde likt. Jensen (2006) skriver som nevnt tidligere at skoler som har en tydelig felleskultur, kan beskrives som skoler med utvidet lærerprofesjonalitet, hvor det er et kollegialt fellesskap. I skoler hvor det er mange subkulturer eller mange lærere som driver for seg selv vil det være en avgrenset lærerprofesjonalitet (Jensen, 2006, s. 112). Har man et godt lærerfellesskap kan man sammen finne ut hvordan man kan inkludere elever, og sammen jobbe aktivt for å inkludere elevene. Om alle lærerne jobber for seg selv, hvor noen jobber aktivt med inkludering mens andre har fokus på andre ting vil dette kanskje ta lengre tid å skape en god inkludering, og den ene læreren kan ødelegge progresjonen for den andre.

Som en avsluttende konklusjon kan man se at forståelsen av inkludering kan oppsummeres i setningen «at eleven føler en tilhørighet til en gruppe», derimot ligger det så mye bak denne tilhørigheten. Denne forståelsen kan man koble til Maslows behovshierarki, og forstå det slik at inkludering er et menneskelig behov, og vil kun bli oppfylt om visse betingelser er tilstede. I dette ligger det også at et menneske ikke vil kunne bli selvrealisert før den er inkludert i et fellesskap. Den sosiokulturelle læringsteorien vil også være et grunnlag for hvor suksessfull inkluderingen er. Mennesker er sosiale dyr, som lærer av hverandre, og som trenger hjelp fra andre mennesker for å nå mål de selv ikke klarer å nå.

Referanser

- Alver, V. (2021). *Slik kan læreren forebygge mobbing*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/slik-kan-larere-forebygge-mobbing/>
- Askerøi, E. & Høie, M. (2010). *Kategorisering av kvalitative intervjudata* (p. 81-92). I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.). (2010). *Forskningsmetodiske tilnærminger for studenter i profesjonsfag* (p. 1-301). Høgskolen i Akershus. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Erik-Arntzen/publication/237011141_Student_som_forsker_i_utdanning_og_yrke_Vitenskapelig_tenkning_og_metodebruk/links/54ca59c20cf2c70ce521cafa/Student-som-forsker-i-utdanning-og-yrke-Vitenskapelig-tenkning-og-metodebruk.pdf#page=35
- Auestad, T., Frøyland, S. L., Roalkvam, Å. & Strand, M. L., (1987) “*Jo mere vi har sammen-*”: *Teoretiske og metodiske veiviser til bedre klasse miljø i barnehage og skole* (nr. 1) (p. 61). Stavanger Lærarhøgskole. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/d7dfa0f5d6c01b439ec2f740e8ba4598?page=1&searchText=klasse milj%C3%B8>
- Baltzersen, R. K. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Oslo: Pressbooks. Hentet fra: <https://pressbooks.pub/pedagogikk/chapter/bronfenbrenners-utviklingsokologiske-modell/>
- Befring, E. (2014). *Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis* (p. 21-32). I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (2014) *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (p. 229). Universitetsforlaget.
- Berg, M. N. (2014). *Trygghet, tilhørighet og trivsel* (p. 89-98). I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal. (2014) *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (p. 232). Universitetsforlaget.
- Berg, K. (2013). *Theachers' narratives on professional identities and inclusive education*. Nordic Studies of education. Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-5949-2013-04-03>
- Bergen, P. V., McGrath, K. & Quin, D. (2020) *Nurturing close student-teacher relationship* (p. 296–316). I L. J. Graham (2020) *Inclusive education for the 21st century: theory, policy and practice* (p. 408). Routledge
- Brenna, L. R., (2016). *Mangfold - en ressurs* (p. 131-144). I L. G. Lingås & U. Høsøisen (red.). (2016). *Utdanningsvalg- identitet og danning* (p. 253) Gyldendal Akademisk
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th edition). Oxford University Press.

- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019) *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor* (p. 64). NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/250106118.pdf>
- Clark, Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition.). Oxford University Press.
- Danielsen, A. G. (2020). *Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljøet* (p. 220 – 245). I A. G. Danielsen. (2020). *Til elevenes beste: pedagogiske perspektiver* (p. 309). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020). *Den nysgjerrige eleven – Piaget, konstruktivisme og kognitiv utvikling* (p. 38 – 60). I A. G. Danielsen. (2020). *Til elevenes beste: pedagogiske perspektiver* (p. 309). Gyldendal.
- Frich, J. C. (2007). *Kvalitative studier*. Tidsskriftet. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2007/10/fra-redaktoren/kvalitative-studier>
- Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). *Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng*. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), NLA Høgskolen. *Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra: <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2732566/Goth%2526%2BKjelsvik%252C%2B2020.pdf?sequence=2>
- Graham, L. J. (2020). *Inclusive education for the 21st century* (p. 3-26). I L. J. Graham (2020) *Inclusive education for the 21st century: theory, policy and practice* (p. 408). Routledge
- Grønmo, L. S., & Onstad, T. (2007). *Tegn til bedring: Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007* (P. 1-292). Unipub. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/timss_2007_rapport.pdf
- Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014). *Inkludering* (p. 47). Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2005). *Forskning om inkludering*. I: Ringsmose, C. og K. Baltzer (red.). *Spesialpedagogikk ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. Danmarks Pædagogiske universitets Forlag.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning* (p.21-33). I R. S. Hausstätter (Red.). (2012) *Inkluderende spesialundervisning* (s. 198). Fagbokforlaget.
- Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. University of Joensuu, Finland. Hentet fra: <http://inaclass.co.za/wp-content/uploads/2016/08/Bronfenbrenner-ecological-systems.pdf>
- Hjelmbrekke, H. (2014). «Det viser seg at mangfold er bra for oss»: Å legge til rette for eit inkluderande læringsmiljø (p. 63-80). I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal.

- (2014) *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (p. 232). Universitetsforlaget
- Hoven, G., & Rye, A. L. A. (2004). *Flere hoder tenker bedre enn ett* (p. 54). Statped skriftserie (nr 30). Hentet fra: https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/nr30---flere_hoder_tenker_bedre_enn_ett.pdf
- Høium, K. (2010). *Relasjoner mellom forsker - utforsker* (p. 50- 65). I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.). (2010). *Forskningsmetodiske tilnæringer for studenter i profesjonsfag* (p. 1-301). Høgskolen i Akershus. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Erik-Arntzen/publication/237011141_Student_som_forsker_i_utdanning_og_yrke_Vitenskapelig_tenkning_og_metodebruk/links/54ca59c20cf2c70ce521cafa/Student-som-forsker-i-utdanning-og-yrke-Vitenskapelig-tenkning-og-metodebruk.pdf#page=35
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet* (p. 156). Læringsforlaget.
- Jensen, A. F. (2011) *Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre* (p. 21-43). I E. Jensen & S. Brinkmann (Red.). (2011). *Fællesskap i skolen: Udfordringer og muligheter* (p. 221). Professions serien Akademisk forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefelleskapet: digitale læringsressurser som støtte* (p.131). Universitetsforlaget.
- Kristensen, M. K. (1997). *Klasseledelse* (p. 15-39). Forlag Norsk Studieguide. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/e509b4704bc8cf876d826b1deccfeb30?page=3&searchText=klasseledelse>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2010). *Intervju som metode - barn/unge som informant* (p. 66- 80). I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.). (2010). *Forskningsmetodiske tilnæringer for studenter i profesjonsfag* (p. 1-301). Høgskolen i Akershus. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Erik-Arntzen/publication/237011141_Student_som_forsker_i_utdanning_og_yrke_Vitenskapelig_tenkning_og_metodebruk/links/54ca59c20cf2c70ce521cafa/Student-som-forsker-i-utdanning-og-yrke-Vitenskapelig-tenkning-og-metodebruk.pdf#page=35
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B., (2017). *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv* (p. 1-19). Acta Didactica Norge. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/4691/4914>
- Mackey, M (2019) *Accessing Middle School Social Studies Content Through Universal Design for Learning*. Walden university. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278132.pdf>

- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 1: Elevkultur - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra: https://issuu.com/cdundervisning/docs/klassen_som_fellesskap_1_bla_i_bok
- Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem* (p. 127). Dafolo.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3. Utg., p.445). Routledge.
- Ness, I. J & Danielsen, A. G. (2020). *Sosiokulturell teori – Vygotsky, Lave & Wenger* (p. 98 – 124). I A. G. Danielsen. (2020). *Til elevenes beste: pedagogiske perspektiver* (p. 309). Gyldendal
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen – Kjønn i kontekst* (P. 11-32). I H. B. Nielsen (2014) *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (p. 231). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014). *Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster* (P. 76-93). I H. B. Nielsen (2014) *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (p. 231). Universitetsforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Departementenes servicesenter. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016) *Relasjoner mellom elever* (p.30). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T. (2003). *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom* (p. 69-88). Tidsskrift for ungdomsforskning, 3(2).
- Nytrø, S. H. (2014). *Vi har et stort mangfold i barnehagen – og alle barna er like viktige* (p. 81-89). I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal. (2014) *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (p. 232). Universitetsforlaget
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. & Kahlke, R. (2022) A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. (p.1-11). Taylor & Francis. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Olsen, M. H. (2010) *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. Utdanningsforskning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. National Library of medicine. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4012002/>
- Peterson, & Hattie, M. M. (2010). *Inclusive teaching : the journey towards effective schools for all learners* (2nd ed., pp. XIX, 507). Pearson.

- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2016). Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter (p. 159). Cappelen Damm akademisk.
- Pripp, A. H. (2018). *Validitet*. Tidsskriftet Den norske legeforening. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2018/09/medisin-og-tall/validitet>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg., p. 531). Fagbokforlaget.
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse* (2. utg., p. 545). Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2010). *Constructivism and learning*. International encyclopedia of education. Hentet fra: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7760b21417a16a8feec92f2ecc1646bea92d7a37>
- Statped. (2022). Tilrettelegging og tiltak ved autisme. Statped. Hentet fra: https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/? t_id=FfyZIXvo4KWmdJ3bmbg4ow%3d%3d& t_uuid=-7DEt-WIRlu8yY9CZzTCVw& t_q=struktur+og+forutsigbarhet+& t_tags=language%3ano%2csiteid%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch& t_hit.id=Statped_ContentTypes_Pages_KapittelPage/_6d3b6cde-9c99-4d2d-8ae3-e85267fd0a20_no& t_hit.pos=2
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg., p. 244). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Klasseledelse* (p. 1-10). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen (p. 21). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Tiltak for å fremme fellesskap og miljø (p. 1-22). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#a146282>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjent søknad NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

749764

Vurderingstype

Standard

Prosjekttittel

Masteroppgave - Inkluderingsstrategier i praksis

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Minttu Minna Sirena Johler

Student

Kaia Eline Trulsen

Prosjektperiode

18.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.06.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer taushetsbelagte opplysninger.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkluderingsstrategier i praksis?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke inkluderingsstrategier lærere bruker i hverdagen, og om de føler disse fungerer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvilke inkluderingsstrategier nådagens lærere bruker, og om lærerne føler disse strategiene fungerer optimalt. Videre vil jeg se litt på hva de føler kan være utfordrende og om noen grupper skiller seg ut når det kommer til inkludering. Dette er en masteroppgave, i faget profesjonsrettet pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet trenger jeg tre ulike lærere med litt ulik bakgrunn. Jeg vil intervjué én lærer på mellomtrinnet som har arbeidet fra 7-10 år innenfor disse klassetrinnene, én som har vært på mellomtrinnet i 5-7 år, og én som har vært på mellomtrinnet fra 2-5 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette vil være et intervju, hvor det vil bli gjort lydopptak. Intervjuet vil foregå én runde, og spørsmålene vil bli sendt på forhånd. Intervjuet er lagt opp til å vare mellom 45 og 60 minutter, hvor oppfølgingsspørsmål kan bli spurt. Dette er kun for å få en dypere forståelse av det som blir sagt, og for at det ikke blir misforståelser.

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 jeg som forsker og min veileder ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang til personopplysningene, og lydopptak fra intervjuet.
- For å forhindre at uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg anonymisere svarene, samt kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Du som deltager vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av forskningsprosjektet

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Alt som blir sitert vil være anonymt, og alle lydopptak vil bli slettet senest etter sensur av masteroppgave. Som

mastergradsstudent og forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig Kaia Eline Trulsen, ke_trulsen@hotmail.com eller tlf. 97771637.
- Masteroppgaveveileder ved Høgskolen i Innlandet, Minttu Minna Sirena Johler, minttu.johler@inn.no, tlf. 46795989
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, Usman.Asghar@inn.no, +4761287483

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Kaia Eline Trulsen

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervjuet
- å bli tatt opp på lydopptak
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, frem til oppgaven er bestått

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Jeg vil begynner intervjuet med å takke kandidaten for at de vil være en del av mitt prosjekt
2. Jeg vil så kort fortelle hva formålet med intervjuet er
3. Kandidaten får vite hvordan dataen blir behandlet, og avklare tillatelse til å to opp intervjuet.
4. En kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om. Forklare at jeg kanskje spør utdypende spørsmål, og at dette er for å få en dypere forståelse
5. Gi en indikasjon på hvor lang tid intervjuet vil ta

Spørsmålene om informantene:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Er du kontaktlærer
3. Hvilke fag har du ansvaret for?
4. Hvilket trinn jobber du på?

Spørsmålene til informantene:

1. Hvordan definerer du begrepet inkludering i skolesammenheng?
2. Hvordan legger du til rette for et inkluderende læringsmiljø i hverdagen?
3. Hva tenker du på når jeg sier sosial inkludering?
4. Hvilke strategier/metoder bruker du for å oppnå sosial inkludering i din klasse?
5. Hvordan jobber dere med klassemiljøet i hverdagen?
6. Hva tenker du på når jeg sier faglig inkludering?
7. Hvilke strategier/metoder bruker du for å oppnå faglig inkludering i din klasse?
8. Hvordan arbeider du med tilpasset opplæring?
9. Synes du det er spesielt krevende å arbeide med inkludering av visse elevgrupper, og hvorfor, hvorfor ikke
10. Hvordan arbeider dere i kollegiale med inkludering på trinnet (i klassen og på temaet)?

11. Hvordan føler du at metodene du bruker for inkludering fungerer i praksis?
12. I hvilken grad føler du at den kunnskapen du innehar om inkludering er nok til å kunne inkludere alle elevene på en like god måte i hverdagen?
13. Samarbeider læreren på trinnet om inkludering, eller er dette noe hver av læreren har ansvaret for i sine timer?
14. Har hele skolen et samarbeid om inkludering, hva gjøres ~~ett~~?
15. Er det spesifikke faste aktiviteter som blir gjort for å skape inkludering i klassemiljøet, enten hver dag eller av og til? Forklar hva disse aktivitetene er, og hvordan du føler de inkluderer. Eksempelvis faste aktiviteter i friminutt, overganger eller oppstart/avslutning av skoledagen
16. I hvilken grad blir foreldrene brukt som en ressurs for inkludering i skolen?
17. Hvordan blir foreldrene brukt som ressurs for inkludering?

Avsluttende spørsmål til informanten:

1. Er det noe mer du vil si eller legge til?
2. Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?

Vedlegg 4: Eksempel fra koding

Intervju 3

	Syklus 1	Syklus 2
1	Tilhørighet i gruppa	Tilhørighet Aksept
2	Fellesskapsfølelse Alle er forskjellige Akseptere andre slik de er Trygg klasse	Klasseledelse Aksept
3	Har noen å være sammen med Sosial tilhørighet At man er likt	Aksept Tilhørighet
4	Lek – rollespill Samtale om verdien av hverandre Være ute Styrt og ikke styrt aktiviteter og lek Blikk for andre Speile hverandre	Klasseledelse Relasjoner Metoder
5	Være ærlig Holder ikke med noen og konflikter Behandle alle likt Vise interesse for elevens liv Møte med øyekontakt og si «hei» Tillit	Klasseledelse Relasjoner Forutsigbarhet
6	Klasseregler Elevene er med å bestemme «mitt valg» Jobbe med klassemiljø Fokus på hva elevene vil ha og trenger	Elevmedvirkning Struktur Klassemiljø
7	Jobbe med samme tema men ulike nivå Jobbe på sitt nivå Føler de bidrar utfra forutsetning	TPO Verdsettelse
8	Mestring gir motivasjon Elevene jobber med det samme, ulikt nivå Bidra ekstra der de er trygge Elevene hjelper hverandre	Elevmedvirkning TPO
9	Sette rammer på oppgaver Tilpasse etter evne Tilpasse begge veier	TPO Klasseledelse Relasjon
10	Minoritsspråklige – språkvansker Viktig med godt klassemiljø Alle på bidra til å lage et godt klassemiljø	Klassemiljø Elevmedvirkning
11	Bli bedre kjent Jobbe på tvers av mellomtrinnet	Elevmedvirkning Relasjoner

	Fagdager Snakker sammen om noe skjer Snakke med elevene om endringer	Lærersamarbeid Metoder
12	Noe man må jobbe med hele tiden	Struktur
13	Viktig å lære om nye metoder hele tiden	
14	«trinn-tankegang» - alle hører sammen	Tilhørighet
15	Fellesaktiviteter Fellesamling en gang i måneden Foreldre blir involvert Felles aktiviteter etter skolen med foreldre	Elevmedvirkning Foreldreinvolvering
16	TL i friminutt Ingen faste aktiviteter i klassen Fint vær = ute	Struktur Metoder
17	Jo mer sammensveiset foreldre gruppe, jo bedre trivsel blant elevene Oppfordre til sosiale aktiviteter på fritid Alle blir bedre kjent God FAU	Relasjoner Foreldreinvolvering
18	Handler om trivsel Virker inn på det faglige	Tilhørighet
19	Nei	
20	Ja	