

«Grisen blir ikke feitere av å bli veid»

En kvalitativ studie av læreres og spesialpedagogers forståelse av Kunnskapsløftets mål om et inkluderende læringsmiljø, og deres opplevelse av å skulle realisere dette målet i klasserommet.

Elise Hopmark

«Grisen blir ikke feitere av å bli veid»

En kvalitativ studie av læreres og spesialpedagogers forståelse av Kunnskapsløftets mål om et inkluderende læringsmiljø, og deres opplevelse av å skulle realisere dette målet i klasserommet.

Forside: Bilde hentet 26. april 2013 fra <http://dianahiofborg.wordpress.com/>

Tittel: Ordtak av ukjent.

Masteroppgave i pedagogikk,
studieretning spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2013

Veileder: Nina Volckmar

Pedagogisk institutt

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Denne avhandlingen er den avsluttende masteroppgaven i forbindelse med min mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Studien handler om hvordan lærere og spesialpedagoger forstår Kunnskapsløftets mål om et inkluderende læringsmiljø, og hvordan de opplever å skulle realisere dette målet i klasserommet. Skolen er stadig i endring, og idealer og reformer berører og påvirker de som tilhører skolemiljøet. Jeg ønsket å gjøre en studie der læreres og spesialpedagogers stemme ble vektlagt i forhold til dette.

Noen vil kanskje finne studiens tittel som noe merkelig. Valg av tittel hviler på det faktum at det i dag er politisk enighet om prinsippet om en inkluderende skole, og de fleste som tilhører skolemiljøet vil nok være enige i Kunnskapsløftets mål om inkludering. Men selv om målet står svart på hvitt, fremgår det som uklart *hvordan* dette målet skal nås, *om* dette måles kan nås, og hvordan og i hvilken grad dette målet kan *måles*. Astrid Roe sier det så fint: «Det er helt riktig, selve veiingen hjelper lite, men kunnskap om hva grisen veier kan være med på å tilpasse fôringen på best mulig måte» (Roe, 2008, s. 171-172). Det krever handling og tilpasset fôring for å få grisen feitest mulig.

Arbeidet med denne studien har vært utrolig lærerikt og spennende, og ikke minst svært utfordrende. Denne prosessen har vært utrolig inspirerende, men også en tankevekker i forhold til de utfordringer som venter meg i arbeidslivet. Jeg har tilegnet meg kunnskap som jeg virkelig ikke ville være foruten, hverken i jobbsammenheng eller ellers i livet.

Jeg vil rette en stor takk til studiens fire informanter for at de ønsket å delta i prosjektet, og for at de muliggjorde gjennomføringen av denne studien. Takk for at dere delte tanker, opplevelser og kunnskaper med meg. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Nina Volckmar, som fra første dag har drevet meg opp og frem. Hun har inspirert, kritisert, kommentert og hjulpet meg på rett vei når jeg har stått fast. Takk for all tid og ressurser du har satt av til meg og min studie.

Videre vil jeg takke Tone som stilte opp som prøvekanin i prøveintervju. Jeg vil også takke mine gode venner og medstudenter som har gjort året på Dragvoll til et år jeg ikke ville vært

foruten. Guri, Anne og Marthe, takk for gode råd, et flott diskusjons- og «nødhjelp»-forum på Facebook, og de mange kaffe- og «lunsjdeiter» fylt med samtaler om alt som ikke har med masteroppgave å gjøre, og et tonn med latter. Endelig kom jeg i havn med en masteroppgave trygt i handa. Hiv og hoi!

Trondheim, mai 2013

Elise Hopmark

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av studiens problemstilling og dens hensikt.....	2
1.2 Studiens disposisjon	2
Kapittel 2: Nasjonale retningslinjer i offentlige dokumenter.....	3
2.1 Opplæringsloven.....	3
2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet	4
2.3 NOU 2009:18 <i>Rett til læring</i>	6
2.4 Meld. St. 18 (2010–2011) <i>Læring og fellesskap</i>	8
2.5 Oppsummering	9
Kapittel 3: Teoretisk grunnlag.....	10
3.1 Hva er inkludering, og hvordan kan inkluderingsbegrepet forstås?.....	10
3.2. Bachmann og Haugs operasjonalisering av inkluderingsbegrepet	11
3.2.1 Å øke fellesskapet	12
3.2.2 Å øke utbyttet.....	13
3.3 Oppsummering	14
Kapittel 4: Metode.....	15
4.1 Kvalitativ metode	15
4.1.1 <i>En fenomenologisk tilnærming</i>	15
4.1.2 <i>Intervju som datainnsamlingsstrategi</i>	15
4.2 Valg av informanter.....	16
4.3 Datainnsamling	17
4.3.1 <i>Intervjuguide</i>	18
4.3.2 <i>Prøveintervju</i>	18
4.3.3 <i>Lyddoptak og transkribering</i>	18
4.4 Dataanalyse og utledning av kategorier.....	19
4.5 Kvalitet i kvalitativ forskning – etiske retningslinjer, NESH og NSD.....	20
4.5.1 <i>Etiske refleksjoner rundt forskerrollen</i>	21
Kapittel 5: Analyse og tolkning	22
5.1 Kort presentasjon av studiens informanter	22
5.2 Forståelse	23
5.2.1 <i>Forståelse av begrepet inkludering</i>	23

5.2.2	<i>Analyse og drøfting</i>	24
5.2.3	<i>Oppsummering</i>	26
5.3	Holdninger	26
5.3.1	<i>Holdninger knyttet til målet om den inkluderende skolen</i>	27
5.3.2	<i>Analyse og drøfting</i>	29
5.3.3	<i>Oppsummering</i>	32
5.3.4	<i>Holdninger knyttet til spesialundervisning utenfor klassens rammer</i>	32
5.3.5	<i>Analyse og drøfting</i>	33
5.3.6	<i>Oppsummering</i>	35
5.4	Opplevelse	35
5.4.1	<i>Opplevelse knyttet til målet om inkludering og et prestasjonsorientert læringsmiljø</i>	36
5.4.2	<i>Analyse og drøfting</i>	39
5.4.3	<i>Oppsummering</i>	40
5.4.4	<i>Opplevelse av samarbeid knyttet til inkludering</i>	40
5.4.5	<i>Analyse og drøfting</i>	43
5.4.6	<i>Oppsummering</i>	45
5.4.7	<i>Opplevelse av egen kompetanse knyttet til inkludering</i>	45
5.4.8	<i>Analyse og drøfting</i>	48
5.4.9	<i>Oppsummering</i>	49
	Kapittel 6: Avsluttende drøfting	50
	Referanseliste	53

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Kapittel 1: Innledning

Norge har underskrevet UNESCOs deklarasjon om inkludering i opplæringen (Salamanca-erklæringen), og dette er en viktig bakgrunn for at inkludering har blitt et mål og ideal for norsk skolevirksomhet. Erklæringen viser til at alle barn og unge skal lære sammen i så stor grad som mulig, på tross av eventuelle problemer og ulikheter de måtte ha. Videre vektlegger erklæringen at inkludering og deltakelse er grunnlaget for menneskelig verdighet og oppfylning av menneskerettighetene, og at den beste måten å motvirke diskriminerende praksis på og å bidra til å skape et inkluderende samfunn, er skoler med en inkluderende holdning (UNESCO, 1994). Garm (2004) påpeker at forskjeller og variasjon er det normale, og at skolen må anerkjenne og respektere mangfoldet.

Det er politisk enighet om prinsippet om en inkluderende skole, men hvordan realiseringen av dette målet skal foregå, fremgår som tvetydig og uklart. Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) påpeker at det ikke finnes et inkluderende fellesskap man kan plassere barn inn i i skolen. Inkluderingsbegrepet har røtter i spesialpedagogikken, men begrepet strekker seg langt utover det som gjelder spesialundervisning. Ifølge Tøssebro et al. (2006) dreier ikke inkludering seg primært om spesialundervisning eller om barn med spesielle behov, men om å utvikle skolen slik at den på best mulig kan gi alle elever tilpasset undervisning innenfor samme setting – å tilpasse skolen til mangfoldet av barn (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger vekt på målet om et inkluderende læringsmiljø, der mangfold blir anerkjent og respektert. Samtidig overlater læreplanen i stor grad til praksisfeltet å definere begrepet inkludering og å omsette ideen om en inkluderende skole i praksis. Ifølge Garm (2004) viser forskning at prinsippet om inkludering er vanskeligere å oppnå i praksis enn i teorien. Hun hevder videre at det råder usikkerhet om egen kompetanse hos mange lærere når det gjelder å skulle realisere målet om inkludering i skolen (Garm, 2004). Ifølge Uthus (2007) bør den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen i større grad forenes i dette arbeidet, og trekker frem samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger som svært sentralt i arbeidet for inkludering (Uthus, 2007). Bachmann og Haug (2006) hevder at inkluderingsbegrepet er lite brukt i norsk skole, til tross for at den inkluderende skolen er et nasjonalt og politisk mål. Ifølge Bachmann og Haug er heller ikke inkluderingsbegrepet et entydig begrep. Det er åpent for tolkning og forstås forskjellig (Bachmann & Haug, 2006). Det er dette som er tema for denne studien.

1.1 Presentasjon av studiens problemstilling og dens hensikt

Hovedtemaet for denne masterstudien er inkludering i skolen. Med det overnevnte i betraktning, ønsker jeg i min studie å sette begrepet inkludering under lupen, og studere hvordan lærere og spesialpedagoger forstår og opplever fenomenet inkludering. Hvordan forstår de begrepet inkludering? Forstår de begrepet ulikt? Hvordan opplever de å skulle realisere målet om et inkluderende læringsmiljø? Hvilke erfaringer har de? Hva legger de vekt på ved inkludering? Legger de vekt på ulike aspekter ved begrepet? Hvilke holdninger har de til målet om inkludering? Dette er spørsmål jeg er opptatt av, og som jeg ønsker å se nærmere på i min studie. Med dette som utgangspunkt lyder problemstillingen som følgende:

Hvordan forstår lærere og spesialpedagoger Kunnskapsløftets mål om et inkluderende læringsmiljø, og hvordan opplever de å skulle realisere dette målet i sitt klasserom?

For å avgrense problemstillingen ytterligere, vil denne studien omhandle lærere og spesialpedagoger på barnetrinnet. Når jeg her bruker begrepet inkludering, bruker jeg det i henhold til barn med spesielle behov. Videre ser jeg det som interessant å se nærmere på om det er ulikheter mellom lærere og spesialpedagoger når det gjelder hvordan de forstår og opplever inkludering. Valg av forskningsområde og problemstilling er forankret i en interesse og nysgjerrighet for fenomenet inkludering. Min hensikt med denne studien er ikke å generalisere og komme frem til en slutning om at mine funn skal gjelde alle lærere og spesialpedagoger, men å få innsikt i hvordan disse lærerne og spesialpedagogene forstår og opplever fenomenet inkludering.

1.2 Studiens disposisjon

Jeg har hittil vist til teori og forskning som støtter behovet for en slik studie på feltet. Nasjonale retningslinjer utgjør det formelle grunnlaget for lærernes arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø for elever, og utgjør kapittel 2. Kapittel 3 danner det teoretiske grunnlaget, der jeg vil løfte frem ulike forståelser av fenomenet inkludering. Tidligere forskning knyttet til inkludering vil prege dette kapitlet. Kapittel 4 redegjør for den metodiske tilnærmingen til studien og beskriver hvordan forskningsprosessen har foregått. I kapittel 5 presenteres studiens funn med analyse og drøfting. Kapittel 6 er avsluttende drøfting.

Kapittel 2: Nasjonale retningslinjer i offentlige dokumenter

Inkluderingsbegrepet synes å være godt forankret i offentlige styrings- og reformdokumenter. Det vil i dette kapitlet først bli redegjort for hva opplæringsloven av 1998 sier om inkludering. Opplæringsloven justeres kontinuerlig etter vedtak i Storting og Odelsting. Her vil Utdanningsdirektoratets *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* fra 2009 bli brukt. Videre vil det bli redegjort for hvilke retningslinjer Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger for inkludering i grunnskolen. Kunnskapsløftet utgjør de rammer lærere og spesialpedagoger skal arbeide innenfor. Det vil videre bli redegjort for hva Midtlyng-utvalgets innstilling NOU 2009:18 *Rett til læring* sier om fenomenet. Dette er ikke et bindende dokument, men en offentlig utredning som dannet grunnlaget for Kunnskapsdepartementets melding til stortinget, Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*. Denne meldingen vil bli presentert til sist. Valg av offentlige dokumenter er gjort i henhold til relevans for studiens problemstilling og hensikt. Til slutt i kapitlet gis en kort oppsummering.

2.1 Opplæringsloven

Det er skoleeiere, skoleledere og lærere som skal tilrettelegge for elevenes opplæring, og dette skal gjøres i samsvar med formålet for opplæringen, jf. opplæringsloven § 1-1. Formålsparagrafen fastslår grunnopplæringens formål og verdigrunnlag, der opplæringen blant annet blir sett både i et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Denne paragrafen skal videre gjennomsyre all opplæring, og er slik en sentral del av grunnlaget når bestemmelser i opplæringsloven skal tolkes. Videre bygger fellesskolen i Norge på prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Disse fungerer som overordnede prinsipper i norsk skole og er sterkt sammenknyttet. De skal sammen danne grunnlag for skolens virksomhet. De tre overordnede prinsippene går under opplæringsloven § 1-2, som omhandler virkeområder for opplæringsloven. I Utdanningsdirektoratets *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* fra 2009 viser man til at prinsippet om likeverd dreier seg om at opplæringen skal være for alle barn og unge, noe som forutsetter at hensynet til fellesskap og inkludering ivaretas. Likeverdig opplæring handler ikke om å gi lik opplæring, men om en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike (Utdanningsdirektoratet, 2009). Prinsippet om likeverd tydeliggjøres blant annet gjennom opplæringsloven § 5-1, som dreier seg om rett til spesialundervisning:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 (...) (Opplæringslova 2012 § 5-1).

Utdanningsdirektoratet (2009) påpeker at prinsippet om inkludering er slått fast både i opplæringsloven § 1-1, i bestemmelser i opplæringsloven og i forskrift til opplæringsloven. Videre kommer prinsippet om inkludering til uttrykk blant annet gjennom opplæringsloven § 8-1, som også omtales som «nærskoleprinsippet». Denne bestemmer at «Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til (...)» (Opplæringslova 2012 § 8-1). Prinsippet om inkludering kommer også til uttrykk gjennom opplæringsloven § 8-2, som omhandler organisering av elever i klasser eller basisgrupper:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg (Opplæringslova 2012 § 8-2).

Prinsippet om tilpasset opplæring er slått fast i opplæringsloven § 1-3, og sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringsloven 2012 § 1-3). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009) er prinsippet om tilpasset opplæring en forutsetning for både prinsippet om likeverd og prinsippet om inkludering. De tre overordnede prinsippene vil omtales nærmere i neste underkapittel, som omhandler Kunnskapsløftet.

2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er av tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal blitt omtalt som et sett med utviklings- og forbedringstiltak som hver for seg og samlet, er viktige bidrag for blant annet å sørge for en bedre tilpasset opplæring for den enkelte elev (Djupedal, 2006). Dette gjelder også utviklings- og forbedringstiltak knyttet til realiseringen av en inkluderende skole. Læreplanverket gir prinsipielle føringer for realiseringen av den inkluderende skolen, som skal være en skole for alle. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet,

Prinsipp for opplæringa, hvor også *Læringsplakaten* er inkludert, vektlegges blant annet tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger innenfor fellesskapet. *Prinsipp for opplæringa* omfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven og forskrift til loven, slik som de tre overordnede prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012). I innledningen til den generelle delen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet påpekes det at «Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 3). Videre er det fastslått i *Læringsplakaten* at skolen og lærebedriften skal «gi alle elevar (...) like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Fellesskolen baserer seg på at alle barn skal få opplæring i samme skole, på tross av blant annet hvilken sosial bakgrunn, funksjonshemming, kjønn og etnisitet man har. I *Prinsipp for opplæringa* omtales likeverdige muligheter som følgende:

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekke seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område (...). Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Likeverdige muligheter henger slik sammen med at opplæringen skal være for alle, uansett evner og forutsetninger. En opplæring som er for alle skal organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor enhver elev. Dette betyr at behovet for individuelle tilpasninger blir gjort innenfor rammen av opplæring i en klasse. Prinsippet om inkludering er slik et krav som retter seg mot skolen og opplæringen. Videre vektlegger Læreplanverket for Kunnskapsløftet sosial og kulturell kompetanse hos elevene som et grunnlag for et inkluderende og sosialt fellesskap, der mangfold blir anerkjent og respektert. I *Prinsipp for opplæringa* påpekes følgende:

Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert (...). Elevane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Videre blir elevmedvirkning i et inkluderende miljø løftet frem, der det går frem at «I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og

motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Som nevnt, hevder Utdanningsdirektoratet (2009) at prinsippet om tilpasset opplæring er en forutsetning for prinsippene om likeverd og inkludering. I *Prinsipp for opplæringa* omtales tilpasset opplæring som følgende:

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine (...). Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål. Føresegnene om spesialundervisning skal gjelde når det er nødvendig med meir omfattande tilpassing enn den som kan givast innanfor den ordinære opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Tilpasset opplæring handler om at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Absolutt alle elevene skal ha tilpasset opplæring, ikke bare elever med spesielle behov, og tilpasset opplæring skal videre foregå innenfor den ordinære opplæringens rammer, og gjennom dette så langt det går, gi alle elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.3 NOU 2009:18 *Rett til læring*

Ifølge NOU 2009:18 skal de overordnede prinsippene fastslått i *Prinsipp for opplæringa* i Læreplanverket for Kunnskapsløftet danne grunnlag for skolens virksomhet. Prinsippene følger som konsekvens av en rett og plikt til opplæring. NOU 2009:18 påpeker at en felles forståelse av hva disse prinsippene innebærer er svært viktig dersom prinsippene skal kunne danne grunnlag for skolens virksomhet. Dette gjelder også arbeidet for å realisere det politiske mål og ideal om den inkluderende skolen. Som nevnt, vektlegger Kunnskapsløftet sosial og kulturell kompetanse hos elevene som et grunnlag for et inkluderende sosialt fellesskap, der mangfold blir anerkjent og respektert. I NOU 2009: 18 omtales inkludering blant annet slik:

Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet (NOU 2009:18, s. 15).

Det påpekes at inkludering i denne sammenheng er et grunnleggende prinsipp, og ikke en konkret handling. Samtidig påpekes det at realisering av inkludering vil kreve at likeverd

ansees som en rett til å være forskjellig, og ikke bare en rett til å være i et fellesskap, slik som integrering sikter til. At inkludering ligger som et grunnlag i den norske skole betyr at alle barn skal ha en naturlig plass i skolens fellesskap, og at skolevirksomheten tilrettelegges slik at den fungerer best mulig for alle elever. Ifølge NOU 2009:18 kan dette hindre marginalisering og bidra til større læringsutbytte, deltakelse og mestring for elevene. «Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte» (NOU 2009:18, s. 15). Det tydeliggjøres at inkludering slik er en ramme for tilpasset og likeverdig opplæring. Videre påpekes det i utredningen at på tross av at Kunnskapsløftet legger vekt på målet om en inkluderende skole, sies det lite om hvordan realiseringen av denne skal foregå. Det hevdes at Kunnskapsløftet slik sender uklare signaler og i liten grad gir støtte til lærere. Slik som Garm (2004), viser NOU 2009:18 til manglende kompetanse hos lærere når det gjelder arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø i skolen og at det råder usikkerhet om egen kompetanse blant mange lærere. Garm hevder at en av de største hindringene for realiseringen av en inkluderende skole, er læreres usikkerhet knyttet til egen kompetanse når det gjelder å mestre de sammensatte oppgavene som de stilles overfor som klasseledere i en inkluderende skole. Erfaringer fra skoler som mener de har lykket et godt stykke på veien mot å få til et inkluderende læringsmiljø, viser til at den kunnskapen som er viktigst å formidle til lærerne, er at den kompetansen de har mest behov for, er den kunnskapen de allerede besitter: nemlig kunnskap om barns utvikling, kunnskap om hvordan de kan organisere skoledagen og undervisning, samt hvordan de kan utnytte grupper og barns solidariske ansvar for hverandre. Kompetansen som er nødvendig for en inkluderende skole vil i stor grad handle om å arbeide innenfor det mangfoldet elevene i dag representerer på ett og samme sted, samt kompetanse til å variere og differensiere undervisningen (Garm, 2004). NOU 2009:18 påpeker at lærerne skal få denne kompetansen gjennom lærerutdanningen, men at dette viser seg ikke å være nok. Et annet sentralt moment som fremheves i utredningen er at pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse i større grad enn det som har blitt gjort bør forenes i arbeidet mot en inkluderende skole. Dette momentet støttes av Dalen (2004), som hevder følgende:

Den pedagogiske kompetansen i dagens skole må styrkes og utvides for å sikre tilpasset opplæring for alle. Den spesialpedagogiske kompetansen i dagens skole må utvides og inkluderes i de pedagogiske oppleggene for å sikre tilpasset opplæring for barn og unge med spesielle behov (Dalen, 2004, s. 15).

Den pedagogiske kompetansen bør utvides til også å omfatte blant annet kunnskap om elever med spesielle behov, og kunnskap om og trening i samarbeid mellom lærere, og lærere og spesialpedagoger om en inkluderende skole. Dalen omtaler dette som et indre restaureringsarbeid i skolen som er nødvendig for at skolen skal ha mulighet til å bli en reelt inkluderende skole. Lærere og spesialpedagoger må slik være villige til å delta i en kontinuerlig skoleutviklingsprosess (Dalen, 2004). Dalen påpeker at forskningslitteraturen viser at bildet er annerledes i virkelighetens praksis og hevder at «[d]et skjer lite reelt samarbeid mellom lærere i undervisningssituasjonen» (Dalen, 2004, s. 14). Eidsvåg (2007) hevder at det som virkelig teller for lærere, elever, spesialpedagoger og for skolens utvikling, er lærernes og spesialpedagogenes engasjement og glede over arbeidet. Han viser videre til nødvendigheten av at lærerne og spesialpedagogene selv er i faglig og pedagogisk utvikling, og at dette er en av forutsetningene for at lærere og spesialpedagoger skal beholde lærelyst og arbeidsglede (Eidsvåg, 2007). Det går frem i utredningen at utvalget er noe uenige om hvor tyngdepunktet mellom det allmenne og det spesielle burde ligge. Det påpekes videre at inkludering som pedagogisk utfordring ikke lar seg løse ved enkle metoder eller uten at man har den nødvendige kompetansen. Ansvarlige og bevisste lærere og spesialpedagoger som ser både muligheter og grenser i møtet med mangfoldet av elever vil være avgjørende i arbeidet for inkludering (NOU 2009:18).

2.4 Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* går det frem at Norge har mindre sosiale forskjeller i utdanningssystemet enn andre land det er naturlig å sammenlikne seg med. Kunnskapsdepartementet har likevel en ambisjon om fortsatt å jevne ut sosiale forskjeller gjennom utdanning, slik at mulighetene for å lykkes i skolen blir likere fordelt mellom elevene. Tidlig innsats, høy lærerkompetanse, spesialpedagogisk kompetanse og skolelederkompetanse, gode systemer for vurdering og variasjon i opplæringen er noen av de forutsetningene som fremstilles som viktige for å oppnå sosial utjevning. Den inkluderende skolen baserer seg på verdier og respekt for menneskerettighetene og likeverd, og er som nevnt fastslått i formålsparagrafen for skolen. Det påpekes i denne meldingen at formelle rettigheter i seg selv er ikke nok til å skape inkluderende skoler. Videre viser meldingen til at forskning har påvist at inkludering, da under bestemte forutsetninger, gir best læringsutbytte for alle elever. Mangfoldet av elever kan bidra til at deres ulike styrker og interesser gir impulser til hverandre, og slik igjen bidra til motivasjon for læring. At Midtlyng-utvalget i NOU 2009:18 var uenige om hvor tyngdepunktet mellom det allmenne og det spesielle burde

ligge, er også et tema i Meld. St. 18 (2010-2011). Det påpekes at regjeringen ser at fellesskolen og et mangfoldig elevfellesskap gir de beste vilkårene for elevenes muligheter for å lære. Samtidig kreves det mye å ta hensyn til elevenes ulikheter og møte det mangfoldet som er i skolen i dag. Meldingen påpeker at «[d]ersom barnehagen og skolen skal klare å møte mangfoldet av barn og unges egenskaper og behov, er det nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse» (Meld.St.18 (2010-2011), s. 12). Også Uthus (2007) påpeker betydningen av en godt tilrettelagt opplæring for alle elever, og at dette er noe allmennlærerne ikke vil klare alene. Den spesialpedagogiske kompetansen bør i større grad inkluderes i opplæringen. Spesialpedagogene kan ifølge Uthus anses som nøkkelpersoner i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole for alle. Dette fordi spesialpedagogen blant annet har bred kompetanse både i «forskjelligheten» og i «normaliteten» og har en forståelsesramme for hvordan man på best mulig måte tilrettelegger for læring, og ikke minst handlingskompetanse (Uthus, 2007). Dette støttes av Garm (2004), som påpeker at det å realisere målet om en inkluderende praksis ikke skal være en ensom oppgave. utfordringene man møter som lærer, og som spesialpedagog, må møtes i et fellesskap der ulike former for kompetanse kan utfylle hverandre. Alle må sette seg som mål å bidra til en skolekultur som bygger på et trygt, aksepterende og samarbeidende fellesskap (Garm, 2004). Med Meld. St. 18 (2010-2011) ønsker departementet å sette kommuner, fylkeskommuner og skoler i stand til å forstå, akseptere og verdsette ulikhet og håndtere dette på en god og positiv måte. Målet er å møte enhver elev med realistiske forventninger fra et kompetent pedagogisk og spesialpedagogisk personale innenfor rammen av et stimulerende og trygt læringsmiljø (Meld. St. 18 (2010-2011)).

2.5 Oppsummering

De tre overordnede prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring kommer tydelig frem i alle dokumentene som har blitt presentert. Disse er på mange måter forutsetninger for hverandre når det gjelder realiseringen av inkludering i skolen. Prinsippene er nedfelt i opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og videre utdypet i Midtlyng-utvalgets innstilling og Meld. St. 18. Videre påpekes det at dette stiller krav til høy kompetanse hos skoleledelse, lærere og spesialpedagoger, da det er de som skal arbeide for å realisere målet om den inkluderende skolen. Behovet for at gapen mellom det pedagogiske og spesialpedagogiske bør fjernes vektlegges både i NOU 2009:18 og i Meld. St. 18. Med det mangfoldet som er i skolen i dag, er det behov for samarbeid og kompetanse som kvalifiserer til en inkluderende skole, noe som i disse dokumentene etterlyses.

Kapittel 3: Teoretisk grunnlag

Dette kapitlet utgjør det teoretiske grunnlaget for studien. Jeg vil her først presentere ulike forståelser av fenomenet inkludering. Videre vil jeg redegjøre for Bachmann og Haugs (2006) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Til slutt i kapitlet gis en oppsummering.

3.1 Hva er inkludering, og hvordan kan inkluderingsbegrepet forstås?

Det finnes ulike måter å definere og forstå inkluderingsbegrepet på, og det finnes ikke noen «korrekt» forståelse eller definisjon av begrepet. Ifølge Booth og Ainscow (2001) handler inkludering om alle som hører til skolen og om å gjøre skolen bedre for både elever og tilsatte. Booth og Ainscow forstår inkluderingsbegrepet som følgende:

Inkluderende opplæring skal øke elevenes deltakelse i og redusere all ekskludering fra det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet i skolen. Inkludering betyr at en må utvikle skolekultur, strategier og praksis slik at skolene kan tilpasse opplæringen til mangfoldet i den elevgruppa som sokner til skolen (...). Inkludering forutsetter at alle elever får undervisning i sitt lokale miljø. Mangfold betraktes ikke som et problem, men som en rik mulighet til å støtte læring og deltakelse for alle elever (...) (Booth & Ainscow, 2001, s. 10).

Booth og Ainscow (2001) påpeker videre at mange er av den oppfatning at inkludering i skolen kun handler om elever som kommer utenfra og skal inn i skolen. Vislie (2004) utfordrer forståelsen og bruken av begrepet inkludering som et «alene-begrep», der begrepet blir løsrevet fra den dynamiske dimensjonen som begrepet er en del av og som det utspilles i forhold til, da nemlig eksklusjon. Hun påpeker som følgende:

En `inkluderende skole` er uttrykk for en visjon, gjerne `et ideal å strekke seg mot`. En skole der alle elever er såkalt integrert, er et godt utgangspunkt for en visjon om å praktisere en *inkluderende pedagogikk*. På praksisnivået handler det like mye om å motarbeide eksklusjon som å skape betingelser for inkludering og likeverdig læringsmuligheter for alle innenfor rammen av fellesskapet (Vislie, 2004, s. 20).

Med dette påpeker hun at dersom visjonen legges ut som et èn-dimensjonalt begrep, kan mye gå tapt i forståelsen av inkludering, og kan slik bli misforstått og uhandterbar (Vislie, 2004). Norwich (2000) skiller mellom en «hard» og en «myk» forståelse av begrepet. Den «harde» forståelsen dreier seg om at alle elever, både med og uten spesielle behov, skal være i samme

skole med andre elever, at de skal følge samme pensum til samme tid, i samme klasserom, da med full aksept og respekt av alle. «Systems of education should in this view be designed to include the full diversity» (Norwich, 2000, s. 11). Skillet mellom det spesielle og det allmenne oppheves, og ingen elever skal på noen som helst måte føle seg annerledes enn andre. Den «harde» forståelsen viser videre til at inkludering først er oppnådd når vi ikke lengre snakker om inkludering, samtidig som at inkludering også forutsetter at det finnes en realitet av ekskludering. For at man skal kunne snakke om inkludering, forutsettes det også at læreplanen er så fleksibelt utformet at den kan tilpasses enhver elev og at det ikke finnes spesielle prosedyrer for elever som omtales å ha spesielle behov. Skolen skal her tilpasse seg sitt mangfold av elever, ikke omvendt. Om den «myke» forståelsen av begrepet sier han:

Soft inclusivists believe in supporting systems which enable maximum independence for those with disabilities and difficulties and recognize that this requires special support and provision. For them, inclusion is about this provision and support being available as part of mainstream arrangements (Norwich, 2000, s. 11).

Den «myke» forståelsen innebærer ifølge Norwich (2000) at det er elevenes og foresattes valgfrihet som setter de formelle kriteriene for hva som skal regnes som inkluderende. Jeg forstår den «harde» forståelsen som en mer «fysisk» forståelse av begrepet, der elevene fysisk er i samme klasserom, følger samme pensum til samme tid og ikke skilles ut ved at enkeltelever tas ut av klasserommet for å motta spesialundervisning. Når det gjelder den «myke» forståelsen av inkludering, forstår jeg den som mer åpen enn den «harde», da den «myke» forståelsen vektlegger fleksibilitet i henhold til å velge organisatoriske løsninger på elevens premisser, og åpner for å være demokratisk deltakende og å velge egen situasjon (Norwich, 2000).

3.2. Bachmann og Haugs operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

Ifølge Bachmann og Haug (2006) er begrepet om tilpasset opplæring og inkluderingsbegrepet to begreper som overlapper hverandre, og at de slik til dels er forutsetninger for hverandre. De hevder videre at inkluderingsbegrepet på mange områder helt eller delvis faktisk kan erstatte begrepet om tilpasset opplæring, og at forskning om inkludering derfor ofte dreier seg mye om tilpasset opplæring. I sin forskningsrapport om tilpasset opplæring, operasjonaliserer Bachmann og Haug (2006) inkluderingsbegrepet gjennom fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på med et mål om å oppnå en mer inkluderende virksomhet: 1. Å øke

fellesskapet, 2. Å øke deltakingen, 3. Å øke demokratiseringen, og 4. Å øke utbyttet. Disse har kommet frem gjennom analyser av sentrale styringsdokumenter for norsk skole. De konkretiserer målet med de fire arbeidsoppgavene i skolen som følgende:

Målet med de fire konkrete arbeidsoppgavene er at så mange som mulig av elevene skal få oppleve høy kvalitet på alle (...). Inkludering handler om å utvikle kvaliteten av undervisningen, organisering av undervisningen, innholdet i undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle (Bachmann & Haug, 2006, s. 89).

De fire arbeidsoppgavene innebærer handling fra skolens side. Videre påpeker Bachmann og Haug (2006) at de fire arbeidsoppgavene vil kunne stå i motsetning til hverandre, da det som tjener det ene området kan skape en terskel som fører til problemer for et annet. Jeg vil her se nærmere på arbeidsoppgavene om å øke fellesskapet og å øke utbyttet. Dette fordi jeg ser disse som mest relevant i henhold til studien. Samtidig ønsker jeg å begrense i forhold til studiens teoretiske innhold, da for å ikke sprengte oppgavens rammer.

3.2.1 Å øke fellesskapet

Å øke fellesskapet sikter her til «at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre» (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). I en inkluderende skole skal det være mulig for enhver elev å være sammen med andre. Alle elever skal få være i vanlig klasse der de får mulighet til å ta del i det sosiale livet – fellesskapet – sammen med andre. Ingen elever skal på noen som helst bakgrunn stigmatiseres. Bachmann og Haug (2006) hevder at målet om at alle elever skal være en del av fellesskapet i form av å gå i ordinær skole i lokalmiljøet på langt vei er nådd, men at størsteparten av elevene som får spesialundervisning får dette utenfor klassen de er en del av. Den tradisjonelle måten å gi spesialundervisning på står slik fremdeles sentralt i norsk skole. Dermed får også lærere avlastning ved at spesialpedagoger tar ansvaret for elever som har spesielle behov, noe som ifølge Bachmann og Haug (2006) i stor grad foregår utenfor fellesskapet. Det å ikke få delta i fellesskapets opplevelser, diskusjoner og aktiviteter er en like stor del av problemet som det å fysisk være et annet sted enn de andre. De elevene som ikke får delta sammen med de andre, faller lettere utenfor fellesskapet, hevder Bachmann og Haug (2006). Som vi har sett, legger Kunnskapsløftet vekt på målet om den inkluderende skole. Bachmann og Haug påpeker at Kunnskapsløftet samtidig også vektlegger basiskompetanse hos elevene, da i større grad enn i tidligere læreplaner. De påpeker videre at

denne vektleggingen av basiskompetanse har ført til et større fokus på den enkelte elevs læring og mindre vektlegging av fellesskapets rammer:

Vi registrer en politisk omdreining fra en fellesskapsorientering i Reform 94 og Reform 97, der tilpasset opplæring poengteres som underordnet fellesskapets rammer, og over til en individorientering i Kunnskapsløftet, der tilpasset opplæring i større grad fristilles fra de felles rammer med vekt på individets behov. Den enkeltes frihet i forhold til utformingen av prosessene øker, samtidig som dette øker den enkeltes ansvar for resultatene. Tilpasset opplæring brukes som en strategi i denne utviklingen, ved at tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet og L06 så å si overtar som begrep fremfor omtale av undervisning som en kollektiv prosess mellom læreren og hans eller hennes elever. I læringsplakaten er begrepet om klasse eller elevgruppe så å si utelatt (Bachmann & Haug, 2006, s. 102).

De hevder med dette at det har skjedd en dreining bort fra fellesskapet og over mot større prosessfrihet. Dermed står skolen overfor to motsetningsfylte målsetninger, der det ene målet kan hindre eller motvirke det andre og omvendt, slik det ble påpekt når jeg overfor siterte de fire arbeidsoppgavene (Bachmann & Haug, 2006).

3.2.2 Å øke utbyttet

Å øke utbyttet innebærer at «(...) alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig» (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Bachmann og Haug (2006) påpeker at alle elever skal ha en faglig og en sosial gevinst av å være i skolen. Dette forutsetter et system som gjør at man kan si noe om elevene har fått det utbyttet som er ønskelig. I et slikt system vil kontroll av resultater elevene oppnår være en forutsetning. Her skal elevene få en opplæring som er tilpasset dem selv, og som også skal sørge for at utfordringene skal tas vare på. Dette forutsetter igjen at differensiering innenfor klassen er en realitet. Nettopp her ligger en stor utfordring: det eksisterer en bestemt systematikk i hvilke elever som lykkes og ikke lykkes. Det er elevgrupper som har tradisjon for å klare seg godt i skolen, og elever som ikke lever opp til skolens standard og som derfor får problemer. Det er et kjent faktum at jenter ofte presterer bedre enn gutter i mange fag i skolen, og dobbelt så mange gutter enn jenter mottar spesialundervisning. En årsak til dette kan være manglende tilpasset opplæring, blant annet ved at mange skoler bruker tradisjonell «teoriundervisning», som da vil være tilpasset gruppen elever som mestrer en slik læringsstil (Bachmann & Haug, 2006). Med tanke på den økende vektleggingen av basiskunnskaper nevnt overfor, kan man snakke om at skolen har blitt mer prestasjonsorientert enn før. Ifølge Skaalvik (2004) kjennetegnes et slikt miljø av at målene er de samme for alle, at alle vurderes mot de samme målene, at resultatene

synliggjøres, at forståelse og mening tillegges liten vekt, at resultater vektlegges mer enn innsats, og at det ikke er belønning til alle (Skaalvik, 2004). Læreplanverket for Kunnskapsløftet introduserte en del endringer i skolens innhold, struktur og organisering når det gjaldt alle trinn i grunnskolen. Ifølge Møller og Sundli (2007) vektlegger man nå i mye sterkere grad elevresultatene som mål på hvordan de voksne og skolesystemet fungerer, og de påpeker videre at «Læreplanverkets generelle del og prinsippene for opplæringen signaliserer et vidt resultatbegrep» (Møller & Sundli, 2007, s. 16). Et lysende eksempel på at skolen har lagt opp til et mer prestasjonsorientert miljø, er de nasjonale prøvene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2011) er hensikten med de nasjonale prøvene å vurdere i hvilken grad skolen lykkes i å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk, der skolen og skoleeiere skal bruke resultatene som grunnlag til kvalitetsutvikling i opplæringen. De nasjonale prøvene er en svært sentral del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Møller og Sundli (2007) hevder at hvordan dette kvalitetsvurderingssystemet manifesterer seg vil avgjøre hva som i praksis «teller» som viktige resultatmål i skolehverdagen. Aasen (2007) påpeker at hovedvekten i kvalitetsvurderingssystemet legges på resultat kvalitet, da på «det helhetlige læringsutbyttet med vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Aasen, 2007, s. 25). Han hevder videre at den norske skoletenkningen i økende grad vektlegger elevenes tilegnelse av ferdigheter formulert som kompetansemål. Den norske skoletenkningen og norsk utdanningspolitikk styres i stadig sterkere grad av internasjonale konvensjoner, av overnasjonale organers skoletenkning og av internasjonale kunnskapsprøver (Aasen, 2007).

3.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for studiens teoretiske grunnlag, der jeg har presentert sentrale begreper og teorier som er relevante for studiens rammer. Det teoretiske grunnlaget, sammen med de nasjonale retningslinjene presentert i kapittel 2, danner slik studiens grunnmur. Teori presentert i dette kapitlet vil anvendes i studiens analyse og tolkning av studiens resultater. De ulike forståelsene av inkludering som det her har blitt gjort rede for brukes som analytisk grep i arbeidet med studiens analysedel.

Kapittel 4: Metode

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for og begrunne metodevalg. Deretter vil jeg beskrive fremgangsmåte og hvordan forskningsprosessen har foregått. Jeg beskriver studiens utvalg og datainnsamlingsprosessen. Videre beskriver jeg krav om kvalitet i kvalitative studier som har vært relevant i min studie. Til sist beskrives hvordan data er analysert og kategorier er utledet.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsmetode sikter blant annet å beskrive menneskers egenskaper, følelser, opplevelser, tanker, holdninger og livserfaringer, og gjennom dette få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livsverden. Livsverden vil i en slik sammenheng si informantens opplevelse av sin hverdag og hvordan han eller hun forholder seg til denne (Dalen, 2011). Å forske kvalitativt handler om å forstå informantenes perspektiver og få frem *det emiske perspektivet* - deres *stemme* (Gudmundsdøttir, 2011). Samtidig søker kvalitativ forskningsmetode å forstå et fenomen, ikke å måle det (Ringdal, 2007). I henhold til min studies problemstilling og hensikt er kvalitativ forskningsmetode mest formålstjenlig.

4.1.1 En fenomenologisk tilnærming

Det finnes flere kvalitative tilnærminger forskeren kan anvende for å studere utvalgte problemstillinger innen kvalitativ forskningsmetode. Min studie har en fenomenologisk tilnærming som sikter å løfte frem læreres og spesialpedagogers forståelse og opplevelser av fenomenet inkludering. «Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Giorgi 1985, Moustakas 1994, i Postholm 2010, s. 41). Man studerer opplevelser av erfaringer, og hensikten er å få tak i informantenes opplevelse, samt å forstå denne subjektive opplevelsen (Postholm, 2010). I min studie studerer jeg læreres og spesialpedagogers forståelse og opplevelser av å arbeide mot inkludering. Jeg ser derfor en fenomenologisk tilnærming som mest tjenlig. Å samtale er ifølge Postholm (2010) vanligst å anvende for å få tak i og samle inn dataene her.

4.1.2 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Fordi min studie har fokus på å få tak i og løfte frem læreres og spesialpedagogers forståelser og opplevelser av erfaringer, og fordi jeg anvender en fenomenologisk tilnærming for å løfte frem dette, vil forskningsintervju som datainnsamlingsstrategi være mest egnet. Dette fordi

formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever ulike sider ved sin livsverden (Dalen, 2011). I min studie har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju, også kalt halvstrukturert intervju. Semistrukturert intervju kan ifølge Dalen (2011) beskrives som en samtale mellom forsker og informant, der samtalen styres av forskeren.

4.2 Valg av informanter

Kvalitativ forskning tar for seg et lite, ensartet og begrenset område og går i dybden på det (Moen & Karlsdøttir, 2011). Min studie tar utgangspunkt i to allmennlæreres og to spesialpedagogers forståelse og opplevelser av å arbeide for et inkluderende læringsmiljø. Hele utvalget er trukket fra Kristiansund kommune, hvor jeg kommer fra. Dette fordi jeg finner det interessant og spennende å forske i egen hjemby. Denne studiens utvalg består av fire personer. Antallet informanter kan ikke være for stort, da både gjennomføring av intervjuer og bearbeiding av dem er en tidkrevende prosess, samtidig som at datamaterialet man sitter igjen med må være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2011). Jeg har valgt å bruke informasjon hos både lærere og spesialpedagoger. Dette for å sikre flere perspektiver og for å se nærmere på om det finnes ulikheter mellom dem når det gjelder forståelse og opplevelse av å arbeide for et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom. Naturlige kriterier for valg av informanter er at to av informantene har allmennlærerutdanning og to har spesialpedagogisk utdanning. Videre må hele utvalget ha erfaringer knyttet til inkluderingsarbeid på barnetrinnet.

For å finne informanter som oppfyller disse kriteriene, valgte jeg å kontakte rektorer ved utvalgte skoler i Kristiansund. De ble kontaktet per telefon eller epost. Jeg beskrev prosjektet mitt og forhørte meg om muligheten for at de kunne videreformidle kontakt til aktuelle informanter, eller om jeg kunne få kontaktinformasjon til aktuelle informanter og selv ta direkte kontakt med dem per epost. Rektorene som ønsket å videreformidle kontakt fikk tilsendt et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i prosjektet til lærerne/spesialpedagogene ved den aktuelle skolen (Vedlegg 1). Rektor videreformidlet forespørselen til skolens lærere/spesialpedagoger, og formidlet deretter kontaktinformasjon til de som sa seg villige til å delta som informant videre til meg. Jeg kontaktet så informantene for å avtale tid og sted for gjennomføring av intervju per epost. Informasjonsskrivet med forespørsel om deltakelse i prosjektet ble også lagt ved og sendt til informantene. Dette for å sikre at informantene var blitt informert om alt som angikk deres deltakelse i prosjektet. De

informantene jeg selv tok direkte kontakt med, fikk tilsendt informasjonsskrivet ved første kontakt per epost. Deretter avtalte vi tid og sted for gjennomføring av intervju. Prosessen med å finne informanter til studien har stort sett gått svært fint, der jeg har opplevd at alle rektorene jeg har vært i kontakt med, samt studiens informanter, har vært svært positive innstilt til dette prosjektet. Likevel har jeg opplevd det som noe vanskelig å finne informanter med spesialpedagogisk kompetanse som har ønsket og/eller kunne deltatt i denne studien, som arbeider på barnetrinnet i Kristiansund. I tråd med min tidsplan skulle jeg skaffe studiens informanter innen slutten av februar. To av informantene, en allmennlærer og en spesialpedagog, ble skaffet i uke 7. Videre ble den andre allmennlæreren skaffet i uke 9, mens den andre spesialpedagogen ikke ble skaffet før i uke 12. Sistnevnte informant fikk jeg kontakt med i uke 11, men informanten ønsket noen dager betenkningstid angående deltakelse i prosjektet. I uke 12 mottok jeg svar om at informanten ønsket å delta, og vi avtalte tidspunkt for gjennomføring av intervjuet samme uke.

4.3 Datainnsamling

Studien tar sikte på å få innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger forstår og opplever Kunnskapsløftets mål om inkludering. For å få tak i dette, har jeg satt meg inn i konteksten som lærerne og spesialpedagogene arbeider innenfor og rammene de må forholde seg til: de nasjonale retningslinjene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og andre offentlige dokumenter som er relevante i denne sammenheng. Slik er de nasjonale retningslinjene presentert i kapittel 2 også et datamateriale. I min studie har jeg gjennomført intervjuene med én informant om gangen, der tre av intervjuene ble gjennomført i uke 10 og resterende intervju i uke 12. Ifølge min tidsplan skulle datainnsamlingsperioden vedvare en uke, der alle intervjuene skulle gjennomføres i uke 10. Dette grunnet praktiske årsaker, da datainnsamlingen foregikk i en annen by enn den jeg bor i, noe som krevde planlegging og reising. Fordi jeg ikke fikk skaffet siste informant før i uke 12, strakk datainnsamlingsperioden seg over et tidsrom på litt over to uker. Selv om datainnsamlingsperioden varte noe lengre enn planlagt, valgte jeg å se på dette også som en fordel. Jeg fikk i mellomtiden bedre tid til å forberede meg enda mer og ble slik enda tryggere i intervjusituasjonen. Tidspunkt for intervjuene ble som nevnt avtalt med den enkelte informant per epost, og informantene fikk ansvar for å finne et egnet rom ved den aktuelle skolen.

4.3.1 Intervjuguide

I min studie har jeg valgt å utarbeide en intervjuguide (Vedlegg 2) som hjelpemiddel og rettesnor i mine intervjuer, med temaer og underspørsmål utarbeidet på forhånd, men som er åpen for endringer underveis i intervjusituasjonen. Intervjuguiden brukes i intervju med både lærerne og spesialpedagogene, der de samme spørsmålene stilles til alle informanter. Intervjuguiden er bygd opp etter «traktprinsippet». Med dette menes det at intervjuguiden er oppbygd av *innledende spørsmål* (bakgrunnsinformasjon), *hovedspørsmål* (som skal dekke de viktigste områdene i prosjektet), og *avsluttende spørsmål* (spørsmål for å avrunde og oppsummere intervjuet) (Dalen, 2011). De nasjonale retningslinjene samt teori om inkludering ligger til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden. Intervjuguiden er slik teoretisk fundert. I intervjuguidens del med hovedspørsmål viser jeg i mange av spørsmålene til tidligere forskningsresultater, der jeg ønsker at informantene tar stilling til tidligere forskning, og gjennom dette få frem informantenes synspunkter.

4.3.2 Prøveintervju

I kvalitative studier som benytter forskningsintervju som datainnsamlingsstrategi, bør det ifølge Dalen (2011) alltid gjøres ett eller flere prøveintervju. Dette for å teste intervjuguiden, seg selv som intervjuer og det tekniske utstyret man skal bruke under intervjuene. Jeg har i min studie gjennomført ett prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjort med en nyutdannet lærer som arbeider i Trondheim, og ble gjennomført i uke 9. Under intervjuet forsøkte jeg å ha fokus på selve samtalen, men også på tid, blikkontakt og å lytte til informantens beskrivelser uten å være altfor opptatt av intervjuguiden. Samtidig forsøkte jeg å merke meg hvordan jeg benyttet meg av spørsmålsformuleringene og å stille gode oppfølgingsspørsmål. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg tilbakemeldinger om hvordan spørsmålene var utformet og om egen væremåte i intervjusituasjonen. Jeg fikk også litt erfaring i å gjøre intervju, noe som gjorde meg tryggere i intervjusituasjonene med studiens informanter. Jeg gjorde noen små justeringer i intervjuguiden. Jeg gjorde lydopptak med iPhone ved gjennomføringen av intervjuet. Dette ga meg et lydopptak av god kvalitet som var godt egnet til transkribering.

4.3.3 Lydopptak og transkribering

Å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitativt intervju er nødvendig, da det er viktig for studien at informantens egne uttalelser blir tatt vare på (Dalen, 2011). Under gjennomføringen av intervju med studiens informanter, brukte jeg lydopptak med iPhone for å

få med meg alt informantene fortalte under intervjuene. Jeg valgte å transkribere lydfilene umiddelbart etter hvert intervju. Dette bidro til å lette analyseprosessen, fordi inntrykk og tanker fra intervjusituasjonen satt friskt i minnet og ble notert underveis i transkriberingen. Å bruke iPhone som teknisk utstyr ga meg lydopptak av svært god kvalitet, noe som lettet transkriberingen. Etter transkribering ble lydfilene overført til bærbar PC med passord og slettet fra iPhone. Dette for å sikre at ingen andre enn meg skulle ha tilgang til opptakene.

4.4 Dataanalyse og utledning av kategorier

Postholm (2010) skiller mellom *deskriptive analyser* og *teoretiske analyser*. Førstnevnte er analyseprosesser som strukturerer datamaterialet og gjør det forståelig og oversiktlig. Man benytter koder og kategorisering, og reduserer slik datamaterialet (Postholm, 2010). Koding kan beskrives som en systematisk gjennomgang av dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om og utarbeider begreper til kategoriene. Deretter finner man mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter (Dalen, 2011). Teoretiske analyser vil si at forskeren benytter substantiv teori for å analysere deler av datamaterialet. Subjektiv teori fungerer som et redskap til å analysere og forstå datamaterialet. Teoriene forskeren har lest fungerer som briller når han eller hun analyserer datamaterialet (Postholm, 2010). I min studie har jeg anvendt både deskriptiv og teoretisk analyse. Å bruke flere analysestrategier ser jeg som gunstig i forhold til å få tak i og løfte fram informantenes stemmer.

Jeg startet den deskriptive analysen med å foreta en grundig gjennomlesning av hver transkripsjon. Jeg startet deretter en bearbeiding og organisering av datamaterialet for å klargjøre det til koding. Jeg noterte stikkord i høyre marg om hva informantenes uttalelser handlet om og hva som ble beskrevet. Gjennom kodingsprosessen dannet jeg meg et inntrykk av hvilke emner som gikk igjen, og informasjonen om de ulike emnene ble dermed samlet i kategorier. Fordi intervjuguiden er teoretisk fundert, hadde den allerede strukturert kategoriene noe for meg. Kategoriene er slik i stor grad i samsvar med studiens teorigrunnlag. Kategoriene ble utledet med begreper som indikerte innholdet i hver av dem. Tilføyning av koder av de tre første intervjuene ble gjort i uke 11, uka etter at intervjuene og transkriberingen av disse var gjennomført. Tilføyning av koder av det siste intervjuet ble gjort i uke 12, samme uke som intervjuet og transkriberingen ble gjennomført. I uke 12 var alle fire intervjuene ferdig transkribert, kodet og kategorisert. På grunnlag av disse prosessene, de nasjonale retningslinjene, en teorigjennomgang, og en fortolkning av det informantene har trukket frem som sentrale emner vedrørende forståelse av inkluderingsbegrepet, og

opplevelser knyttet til inkluderingsarbeid, har jeg kommet frem til tre hovedkategorier. Disse har jeg valgt å beskrive med begrepene *forståelse, holdninger og opplevelse*. Første kategori handler om informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet. Andre kategori dreier seg om informantenes holdninger knyttet til inkludering av barn med spesielle behov i skolen, og hvordan disse holdningene legger et grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø. Tredje og siste kategori handler om opplevelser knyttet til å skulle realisere Kunnskapsløftets mål om inkludering i sitt klasserom. Ifølge Dalen (2011) er hensikten å finne egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå, slik at man kan forstå informantenes uttalelser på en dypere og mer innsiktsfull måte. Ved den teoretiske analysen, eller fortolkningen, anvendte jeg teoriene for å analysere deler av datamaterialet. Blant annet brukes de ulike forståelsene av inkludering som det har blitt gjort rede for i kapittel 3 brukes som analytisk grep i arbeidet med studiens analysedel. For eksempel representerer Norwich (2000) sin «harde» og «myke» forståelse av fenomenet to ytterpunkter. Jeg kan ikke plassere studiens informanter i et av disse ytterpunktene, men de kan brukes som analytisk grep.

4.5 Kvalitet i kvalitativ forskning – etiske retningslinjer, NESH og NSD

Alle som skal drive vitenskapelig virksomhet blir stilt overfor etiske utfordringer og må følge overordnede etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer. Forskere som skal gjennomføre kvalitative studier som involverer personlige opplysninger, må sende inn et meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er tilknyttet NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) ved personvernombudet (Dalen, 2011). Jeg sendte meldeskjema til NSD i januar 2013, og har med dette fått godkjenning til å gjennomføre min forskningsstudie (Vedlegg 3). Jeg vil videre omtale forskningsetiske retningslinjer som har relevans for min studie, og tar utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap (NESH, 2006). Disse er *krav om å informere dem som utforskes, krav om informert og fritt samtykke, og krav om konfidensialitet*. Disse er sitert i nevnte rekkefølge, og lyder som følgende:

De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen (...) (NESH, punkt 8, 2006).

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver til rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006).

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres (NESH, punkt 14, 2006).

For å oppfylle disse kravene, utarbeidet jeg for det første et informasjonsskriv til informantene (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet ble sendt inn til NSD sammen med meldeskjema, og jeg har med dem klargjort at skrevet er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår (Vedlegg 3). Videre utarbeidet jeg en skriftlig samtykkeerklæring som informantene underskrev før intervjuene ble gjennomført (Vedlegg 4). Denne klargjør hva informantenes deltakelse går ut på, at personer og skoler blir anonymisert, og at personlige opplysninger skal behandles konfidensielt. Samtykkeerklæringen fungerer som en slags avtale mellom meg som prosjektleder og informantene.

4.5.1 Etiske refleksjoner rundt forskerrollen

For meg har det vært viktig å ivareta de etiske hensyn en slik intervjustudie krever - ikke bare i henhold til informantene, men også til de aktuelle skolene og rektorer. Ved å først henvende meg til rektor ved de aktuelle skolene i arbeidet med å skaffe informanter, ble rektor informert om studien og om at tilsatte ved skolen deltok i prosjektet. I en slik studie er det likevel viktigst at hensynet til informantene alltid kommer i første rekke. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen tatt forskerrollen på alvor, og det har vært et særlig fokus på å opparbeide et gjensidig tillitsforhold mellom meg som forsker og informantene. Det har slik vært viktig å gi fyldig informasjon om studiens hensikt, og hva som ventes av dem som informanter. Dette ble vektlagt i informasjonsskrivet som informantene fikk utsendt. I alle intervjusituasjonene opplevde jeg stemningen som hyggelig, og at informantene følte seg trygge til å svare ærlig og oppriktig. Selv om jeg i informasjonsskrivet med forespørsel om deltakelse informerte om at intervjuene ville ta ca. 45 minutter av deres tid, hadde alle informantene satt av ekstra tid til å bli intervjuet. Det ble slik rom for å få til en god dialog og til å samtale, uten tidspress og stress. Intervjuene hadde en varighet på mellom 44 minutter og 1, 26 timer.

Kapittel 5: Analyse og tolkning

I dette kapitlet gjøres det rede for studiens funn og tolkning av disse. Det er her de teoretiske analysene presenteres. Jeg har tatt utgangspunkt i informantenes verbale utsagn, samt mine egne inntrykk, tolkninger og refleksjoner rundt intervjusituasjonene. Under de tre hovedkategoriene *forståelse, holdninger og opplevelse* vil det kort redegjøres for informantenes uttalelser om ulike temaer sortert i underkategorier. I hver kategori følger det en teoretisk analyse og drøfting. Til sist i hver kategori kommer en oppsummering. Før det redegjøres for kategoriene, gis en kort presentasjon av de to allmennlærerne og de to spesialpedagogene som har deltatt som informanter i denne studien. For å bevare informantenes anonymitet, har jeg benyttet pseudonymer. Informasjon knyttet til de ulike skolene, har jeg fått tildelt fra skolenes rektorer per epost.

5.1 Kort presentasjon av studiens informanter

Eva er utdannet allmennlærer. Hun har arbeidet som lærer i 34 år. Eva er i dag ansatt som timelærer, men arbeider i stor grad med spesialundervisning. Skolen hun arbeider i har flere lærere som har spesialundervisning på timeplanen, uten at de har formell spesialpedagogisk kompetanse. Skolen har tre lærere som har spesialpedagogisk utdanning.

Marit er utdannet allmennlærer og spesialpedagog. Hun har hovedfag i spesialpedagogikk. Marit har hatt ansiennitet siden 1984. Hun er i dag ansatt som lærer, men er også stedfortreder for rektor, spesialpedagogisk koordinator, spesialpedagog og timelærer ved skolen. Utenom Marit er det tre lærere som underviser i spesialundervisning i mindre omfang ved skolen hun arbeider i. Skolen har to lærere, inkludert Marit, som har spesialpedagogisk utdanning.

Trygve er utdannet allmennlærer. Han har arbeidet som lærer i 13 år. Trygve er i dag kontaktlærer på 3. trinn. Skolen han arbeider i kjøper spesialpedagogiske tjenester fire timer per uke fra et opplæringscenter. Skolen har fire lærere som har spesialpedagogisk utdanning.

Gunnvor er utdannet spesialpedagog. Hun har cand.mag-grad med mellomfag i spesialpedagogikk og praktisk-pedagogisk utdanning. Gunnvor har arbeidet i skolen i 10 år. Hun er i dag ansatt som blant annet spesialpedagog. Utenom Gunnvor er det seks lærere som har spesialundervisning ved skolen hun arbeider i.

5.2 Forståelse

Første kategori handler om de fire informantenes forståelse av begrepet inkludering. Her vil deres uttalelser fra spørsmålet om hvordan de forstår begrepet inkludering presenteres. Jeg er klar over at inkluderingsbegrepet er svært omfattende, og informantenes forståelse av begrepet vil også komme frem i informantenes uttalelser knyttet til andre intervju spørsmål.

5.2.1 Forståelse av begrepet inkludering

I *Eva* sin uttalelse om hvordan hun forstår begrepet inkludering, trekker hun frem at inkludering i forhold til barn med spesielle behov i skolen av mange blir forbundet med «svake» elever, og at «sterke» elever ofte blir glemt av skolen. Hun uttaler det slik:

Kossn æ forstår inkludering...det e jo det at alle ska bli inkludert da, ut fra dæm forutsætningan dæm har, å det gjelds jo...som regel når man tænke på inkludering så tænke man jo på dæm svakeste, men nånn som bestandig bli glæmt, det e jo dæm sterkeste, og det e jo nåkka av poenge` i skolen, men det klare dæm ikkje å følg opp, for alt e konsentrert om dæm som e svakast og ikkje om dæm som e ressursa, dæm som kommer te å bli ressursstærk i samfunnet, og det tape vi my på...fordi dæm e stille og gjør det dæm ska gjør og e go og flink, så vi træng ikkje å bry oss istedet for å gi dæm utfordringa, men dæm svake gir vi utfordringa heile tia (...) det tape samfunne` frykteli på asså...for skolen dræp jo initiativ, dæm dræp kreativitet, dæm dræp alt skolen med at dæm ikkje greie å lægg te rætte...eller, det e ikkje det at dæm ikkje greie, men dæm har ikkje ressursa te det, åsså e det ikkje prioritert, fordi det e dæm svakeste og spesongan som...opplæringa ska vær for alle, og da glæmmes ofte dæm sterke og det e et stort samfunnstap (L-INT, 050313).

Evas uttalelser viser til at inkludering er noe hun forbinder med barn med spesielle behov, og at inkludering slik er et spesialpedagogisk anliggende. I *Marit* sin uttalelse om hvordan hun forstår begrepet inkludering, trekker hun frem sosialt samspill og fellesskap som det viktigste ved inkludering i skolen. Hun uttaler det slik:

Egentlig så tænke æ det at inkludering handle om at alle har samme rætt te å værre sammen i et fellesskap (...) asså, æ tænke at det e det sosiale da...samspille` som e det viktigste ved inkluderinga, at elevan føle at dæm tilhøre ein skole, ein klasse, ei gruppe, at man føle at man bli akseptert i et fellesskap da, det e egentlig det æ tænke mæst på, for når det gjelds det faglige, så sjer vi at vi må...for å kunna ha den likhetsbehandlinga, så må man behandle elevan ulikt, man må differensier (S-INT, 060313).

Trygve trekker i sin uttalelse om hvordan han forstår begrepet inkludering frem at inkludering dreier seg om alle barn, men at han forbinder inkludering med barn med spesielle behov. Han

trekker videre frem at inkludering handler både om det sosiale og det faglige i skolen. Han uttaler det som følgende:

Det e jo ganske svært da, sånn som æ forstår det...inkludering handle jo om alle barn, men når æ tenke inkludering, tenke æ jo på barn som e annerledes, i gåseøyne, enn normen, og da kan det jo vær barn me spesielle behov for eksempel, det kan vær barn fra andre land, fra andre kultura som ska inkluderes i det norske samfunnet...det e jo en del av inkluderinga...det e jo på ein måte det æ lægg i det (...) asså, man ska jo liksom inkluder både faglig og sosialt da, sånn at...ja, det går jo på bægge dela, at man ska kunna inkluder...ha alle barn i samme klasserom, for å si det sånn, og dæm ska funger sosialt sammen og alle ska ha sine faglie` utfordringa fra sitt ståsted innafor det samme klasserommet, eller hvertfall samme skole da (L-INT, 070313).

I sin uttalelse om hvordan hun forstår begrepet inkludering, trekker *Gunnvor* frem begrepet integrering og setter det opp mot begrepet inkludering. Hun uttaler det slik:

Det e jo svært, men æ forstår no hvertfall at det ikkje e det samme som integrering, det e jo ein stor forskjæll...du kan godt vær integrert på ein skole, men du behøve ikkje å vær inkludert...hvis du e inkludert, så ska du vær ein likestilt del av miljøe` da, at du ska føl teørighet og...ja, at du e like my værd og...sånn som alle andre, at det ska vær ein gjænsidighet der da, at man tar del i det fellesskape` du e ein del av...det e på ein måte litt...det som kanskje e da forskjælln på integreringa og inkluderinga...for det e mange eleva som kan gå rundt her og vær integrert, men ikkje inkludert...når du kommer te skolen så e jo målet at du ska vær inkludert som ein del av fellesskape` som ein gjænsidi part da...men ja...det e jo det æ forstår me begrepet inkludering da (S-INT, 220313).

5.2.2 Analyse og drøfting

Det kommer frem av de fire informantenes uttalelser at de forstår begrepet inkludering noe ulikt. Ut fra informantenes uttalelser presentert overfor, finner jeg likevel at Eva og Trygve trekker frem noe av det samme i sine uttalelser om hvordan de forstår begrepet inkludering, og at Marit og Gunnvor trekker frem noe av det samme i sine uttalelser. I uttalelsene til de to allmennlærerne, Eva og Trygve, går det frem at inkludering er noe som skal gagne alle elever, men at de likevel forbinder inkludering som rettet mot elever med spesielle behov, og at inkludering slik er et spesialpedagogisk anliggende. Evas uttalelse dreier seg i stor grad om at skolen er konsentrert om de «svake» elevene når det gjelder arbeidet mot inkludering i skolen, og at de «sterke» ikke prioriteres nok i dette arbeidet. Trygve trekker frem at inkludering går på både det sosiale og det faglige, men også at dette skal foregå innenfor det samme klasserommet og den samme skolen. Marit og Gunnvor, de to spesialpedagogene, trekker begge frem det sosiale samspillet og fellesskapet i sine uttalelser om hvordan de forstår

begrepet inkludering. De begge trekker frem faktorer som tilhørighet, det å få være en del av og få ta del i et fellesskap som viktige i forhold til inkludering. Gunnvor trekker i sin uttalelse frem integreringsbegrepet, og setter integrerings- og inkluderingsbegrepet opp mot hverandre.

Både Eva og Trygve forbinder inkluderingsbegrepet med spesialpedagogikk og barn med spesielle behov. Som jeg påpekte med Tøssebro et al. (2006) i innledningskapitlet, har inkluderingsbegrepet røtter i spesialpedagogikken, og mange forbinder inkludering med spesialundervisning og barn med spesielle behov også i dag. Eva trekker i sin uttalelse frem at *alle* elever skal få opplæring ut fra sine forutsetninger, men mener at skolen på tross av dette hovedsakelig konsentrerer seg om de «svake» elevene når det er snakk om inkluderingsarbeid, og at de «sterke» elevene glemmes i dette arbeidet. Tøssebro et al. (2006) påpeker at skolen skal gi alle elever tilpasset undervisning innenfor samme setting og tilpasse skolen til mangfoldet av barn. Dette skal også gjelde barn som trenger ekstra utfordringer. Dette mener Eva at skolen ikke greier, fordi dette ikke er prioritert og fordi skolen ikke har ressurser til det. At Eva opplever at inkluderingsarbeid i skolen hovedsakelig er rettet mot barn med spesielle behov i form av «de svake elevene», kan være en av årsakene til at hun forstår inkludering som et spesialpedagogisk anliggende. Trygve påpeker i sin uttalelse at inkludering skal gjelde alle elever, men at han likevel forbinder inkludering med barn med spesielle behov. Han trekker frem at man skal inkludere både sosialt og faglig, og at dette skal foregå innenfor samme skole. Trygve er her noe inne på prinsippet om fellesskolen og opplæringsloven § 8-1, nærskoleprinsippet. Dette er i tråd med det Booth og Ainscow (2001) trekker frem i sin forståelse av inkluderingsbegrepet, hvor de viser til at inkludering forutsetter at alle elever får undervisning i sitt lokale miljø i den skolen de sokner til. Marit og Gunnvor tillegger det sosiale aspektet stor vekt i sine uttalelser. Marit trekker frem sosialt samspill der elevene føler at de tilhører ei gruppe og blir akseptert i et fellesskap som det viktigste ved inkludering. Dette er i tråd med opplæringsloven § 8-2 som dreier seg om at elevene skal være i ei gruppe som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet. Hun er også inne på prinsippene om likeverd og tilpasset opplæring, hvor hun påpeker at for å få til likhetsbehandling må man behandle elevene ulikt ved å differensiere. Dette er i samsvar med det Utdanningsdirektoratet (2009) sier om likeverdig og tilpasset opplæring. Gunnvor bruker også begrepet tilhørighet i sin uttalelse. Hun viser til at det er en forskjell på det å være *i* et fellesskap og det å være *en del av* et fellesskap på en gjensidig og likeverdig måte. Hun bruker integreringsbegrepet for å illustrere dette. Et barn kan være integrert i en skole, uten å være inkludert. Som Tøssebro et al. (2006) påpeker, finnes det ikke et inkluderende fellesskap man kan plassere et barn inn i i

skolen. Norwich (2000) presenterer en «hard» og «myk» forståelse av inkluderingsbegrepet, og disse representerer to ytterpunkter. Jeg kan ikke plassere noen av informantene i ett av ytterpunktene. Som nevnt vil deres forståelse av inkluderingsbegrepet omfatte mye mer enn det som kommer frem i de presenterte uttalelsene, og flere faktorer vil påvirke og ha betydning for deres forståelser. Men dersom man skal gå ut fra de presenterte uttalelsene og de funn som er presentert overfor, kan jeg med utgangspunkt i dette forsøke å plassere informantenes forståelser inn i en skala over «hard» og «myk» forståelse og med dette få enda større innsikt i informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet. Ut fra det jeg har funnet, vil jeg plassere alle fire forståelsene omtrent på midten av en slik skala, der «hard» og «myk» befinner seg i ytterpunktene av skalaen. Jeg ville likevel plassert Marit og Gunnvor, de to spesialpedagogenes forståelser i større grad mot «myk» forståelse på skalaen. Dette fordi Marit og Gunnvor sine forståelser i stor grad dreier seg om inkludering fra elevens perspektiv. Blant annet viser de til det å føle tilhørighet, å være en likeverdig del av og å få ta del i et fellesskap. Dette er i tråd med det Norwich (2000) sier om den «myke» forståelsen, der den vektlegger fleksibilitet i forhold til å velge organisatoriske løsninger på elevens premisser, og åpner for å være demokratisk deltakende og å velge egen situasjon.

5.2.3 Oppsummering

Det finnes ingen korrekt forståelse av inkluderingsbegrepet. Som Bachmann og Haug (2006) påpeker, er ikke inkluderingsbegrepet et entydig begrep. Begrepet er åpent for tolkning og forstås forskjellig. Som vi har sett, forstår studiens informanter inkluderingsbegrepet noe ulikt. Selv om informantene har noe ulike forståelser av begrepet, fant jeg likheter mellom de to allmennlærerne, Eva og Trygve, sine forståelser og mellom de to spesialpedagogene, Marit og Gunnvor, sine forståelser. Jeg kan ikke med bakgrunn i dette si at likhetene bunner i at Eva og Trygve er utdannet allmennlærere og Marit og Gunnvor er utdannet spesialpedagoger. Her vil det være flere faktorer som er medvirkende. Studiens funn gir likevel et inntrykk av at det er ulikheter mellom allmennlærernes og spesialpedagogenes forståelse av begrepet, og at deres utdanning kan ha betydning for hvordan de forstår begrepet.

5.3 Holdninger

Kategori 2 handler om de fire informantenes holdninger knyttet til inkludering av barn med spesielle behov i skolen, og hvordan disse holdningene legger et grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø.

5.3.1 Holdninger knyttet til målet om den inkluderende skolen

Når det gjelder målet om den inkluderende skolen, trekker *Eva* frem blant annet at det er for liten lærertetthet og for lite ressurser for å nå målet i skolen i dag. Hun uttaler det slik:

(...) dæm ska ha opplæring ut fra sine forutsætninga, og da ska man jo fang fra A te Å da, men man fange jo bare fra A te D, det e ikkje fokus vettu på heile spæktare` fra A te Å...aldri vært det...det e jo det at alle ska ha optimal opplæring ut fra sine forutsætninga, og det e jo bare vrøvl, for det går ikkje an, det gjør jo ikkje det...asså, e du på landsns skole me 10 eleva, så ja, me stor lærertætthet, men ikkje sånn som det e i dag i skolen (L-INT, 050313).

Videre uttaler hun følgende:

(...) det e klart at ongan bli jo dritlei av dæm som forstyrre heile tia...dæm gjør jo det... dæm fell jo ofte gjennom da vettu, dæm gjør jo det...vi e jo ein liten skole, så vi har jo oversikt over og har kontroll, men vi klare jo ikkje å inkludere dæm heilt...asså, dæm e jo forskjellig, ikkje sant, om du sætt ein multihandikapet på skolen og si at alle e lik og e gla i hverandre, så e det bare tull, dæm e jo forskjelli (...) asså nånn e jo nånn raringa, dæm e jo det, man kan ikkje veint at ongan ska bli bæstevænn me dæm, men man kan pass på at det ikkje bli nåkka skikkeli mobbing og sånn hvertfall, at det blir oppklart i ting sånn at det bli noenlunde bra, det prøve man å gjør, men man miste jo my òg, det e jo ikkje alt man sjer (L-INT, 050313).

Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skolen er umulig å nå, uttaler hun:

Nei...det spørs nå korr du lægg stanga det, asså...så længe du lægg stanga der at du inkludere så alle respæktare hverandre ut fra dæm forutsætningan dæm har, så e det inkludering, ikkje at alle ska ha det kjæmpekoselig i lag, for det har dæm ikkje i samfunnet ellers heller, og ikkje på lærerrommet heller, men vi respektere jo hverandre...asså, vi behøve jo ikkje å bli bæstekompisa alle sammen (...) æ syns det e greit me målet, men man må jo ha redskapen for å nå det, og det harn ikkje, ikkje økonomisk (...) asså, det går jo på lærertætthet, det går på...ja...assistænta (L-INT, 050313).

Marit trekker frem i sin uttalelse om målet om den inkluderende skole at ressurser i form av kroner og øre ikke er det som avgjør om skolen er i stand til å skape et inkluderende læringsmiljø eller ikke. Hun uttaler dette som følgende:

(...) det æ trur e clue`, det e at vi e fleksibel da, og at man hjelpe hverandre, at læreran sætt elean i fokus (...) vi si aldri at «vi ikkje har ressursa», for vi har funne` ut det at det bli ikkje bedre...vi har dæm ressursan vi har og det e vi som må værre smart, det å utnytt dæm bæst mulig...det trur æ e nøkkeln te å

kunna møt hver enkelt elev (...) mange lærera e vant te å slutt tili på skolen...ein anna ting som e viktig her e at vi har ganske my bunda tid, vi e bunda alle fæm timan vårres vi og det veit æ ikkje om alle skola har...for da veit vi at alle e her te klokka fire på ein mandag, åsså «sånn og sånn» på tirsdag osv, så vi har jo ikkje nåkka lærera som stikk hjem klokka elleve...så vi får tak i dæm (...) det handle jo om små grep da egentlig, sånn at elevan ska synes at det e kjækt å komma på skolen, og det koste egentlig ingenting for oss heller, det koste bare masse interesse og at læreran e på alerten da, og overvåking av læringsmiljøet heile tia (...) heile tia som lærer går du og tænke at du kunna gjort meire og bedre, det finns liksom ikkje nåkka grænse for korr my tid du kan jobb på jobben din (...) (S-INT, 060313).

Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skole er umulig å nå, uttaler hun:

Æ syns jo at det bli vældi...at det kan bli ei stor utfordring...asså, ein ting e å bli inkludert fysisk i ei gruppe, men når funksjonshæmningan eller vanskan bli for stor, vil man jo alltid værre den som e litt annaledes allikavæll (...) så sånn sett så klare vi ikkje å få alle inkludert på det planet da (...) det e klart at hvis det e my uro i ein klasse fordi at man ska inkluder alle type eleva i ein og samme klasse i alle sammenhænga, så vil jo det gå på bekostning av den undervisninga som foregår...syns æ hvertfall (...) man har jo 25 eleva man skal fordel oppmerksomheta på kanskje, så inkludering i det sosiale fellesskapet, det e på ein måte mulig om du har læse- og skrivevanska eller om du har ein ADHD som ikkje...me ikkje så altfor my utagering, så æ trur at man kan jobbe...da kan elevan bli sosialt inkludert (...) vi jobbe jo frykteli my me det her, heile tia (...) men vi bli jo aldri ferdig me det, det heller...vi må heile tia overvåk om vi ska klar å hold dæm inkludert, vi må det (S-INT, 060313).

Trygve trekker blant annet frem at målet og tanken om den inkluderende skolen er fin, men at det i praksis er vanskelig å få til. Han trekker videre frem en problematikk med nærskoleprinsippet og uttrykker et savn av spesialskoler med riktig kompetanse. Han presiserer at dette gjelder de barna som har særlig store vansker, slik som tung Downs syndrom. Han uttaler det slik:

Prinsippe` og tanken om inkludering e jo vældi fin...det her har jo pågått ei stund (...) æ oppleve jo foreldre som på vægne av sine barn me vældi spesielle behov kjæmpe for at dæmners barn ska gå på sin nærskole og at nærskolen kan si at «vi har ikkje kompetanse te å ta vare på ditt barn»...vi har jo tilbud her i bynn òg, te barn me vældi spesielle behov (...) men likevæl e foreldran vældi opptatt av det prinsippet der da og har ikkje den samme forståelsn som heile skolen offesielt har da (...) vi e jo sikkert litt farga av at det skal vær sånn derre likt og vi ska behandles likeværdig og gå på den samme skolen...men så meine no æ at vi kanskje ikkje bli likeværdig behandla likevæl i dag når vi præsse inn alle i den samme skolen, det e jo vanskelig å få te (...) både æ og lærera æ snakke me savne jo delvis spesialskolen, fordi at det bli på ein måte inkludering for ein hver pris, og så bli det ikkje inkludering, fordi at har du vældi spesielle behov og du bli vældi annerledes, så bli du ikkje inkludert sælv om du reint fysisk e ved sia av barn på din egen alder i nærheten av der du bor, det kan egentlig før te det stikk

motsatte, at du bli lagt merke te, bli sett på og nærmest ekskludert fræmfor å vær sammen me barn som e lik dæ sjøl da, hvis du har vældi spesielle behov (L-INT, 070313).

Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skole er umulig å nå, uttaler han:

Næi, asså...æ e jo egentli eni æ, det e jo vældi vanskeli...ikkje umuli, men det e i hvertfall frykteli vanskeli og utfordranes å få den inkluderinga sånn som det e ment...og spesielt den faglie` bitn da, når det bli så stor forskjæll og når man i tillegg har atferdsproblema, sånn som det kan vær me for eksempel ADHD, der den eleven må takles på den og den måtn, og så har du to-tre minoritetspråkelie` som akkurat har kommet te byyn...så klart, det e jo svært vanskeli, det e jo det...asså, det e jo lætt å beskriv ein ideell værdn, men når man sitt der me 25 stokka, så må du på en måte del dæm inn i nå slags gruppa i hodet ditt, der du gir nånn dæm utfordringan og andre dæm og dæm utfordringan...du kan ikkje laga 25 opplægg...da bli du ikkje gammel som lærer (L-INT, 070313).

Gunnvor trekker frem i sin uttalelse om målet om den inkluderende skolen at selv om elever blir godtatt i et fellesskap, vil ikke det være det samme som å være inkludert:

Asså...det e jo vældi vanskeli det der...kjæmpevanskeli, æ trur ikkje...det e jo ikkje alltid at det går an å bli heilt inkludert heller da, uansett korr my man prøve...da må det hvertfall vær ut ifra forutsætningan man har da....man kan jo bli godtatt av fellesskapet i skolen, men det e ikkje allti at man bli inkludert fordi om (S-INT, 220313).

Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skole er umulig, uttaler hun:

Nei, asså...æ trur jo det bli vanskeli da...man kan jo jobb mot det måle`, og jobb og jobb og jobb, men asså, det e jo ikkje alle...det spørs jo...asså, det kan jo hend at æ klare å få ein elev me psykisk utviklingshæmning eller litt moderat...te å føl sæ inkludert, det kan jo hend, men æ veit ikkje om dæm andran føle at den eleven e så vældi inkludert eller at æ føle det, eller korr bra eleven egentlig har det, asså, æ tænke på likeverdet da, det veit æ ikkje asså (...) (S-INT, 220313).

5.3.2 Analyse og drøfting

Det kommer frem at informantene har ulike holdninger til målet om den inkluderende skolen. *Eva* trekker i sin uttalelse frem at det er for liten lærertetthet og ressurser i skolen til å kunne gi alle elever optimal opplæring ut fra sine forutsetninger. Hun trekker videre frem at skolen hun arbeider i er en liten skole, og at de har oversikt og kontroll, men at de ikke klarer å inkludere alle slik målet er ment. Dette forklarer hun med at elevene er forskjellige og at man ikke kan tvinge barn til å bli venner. Når det gjelder holdning til om målet om den

inkluderende skolen er umulig å nå, uttaler hun at dette er avhengig av hvor man legger lista som lærer. Hun uttrykker at dersom man legger lista dit at alle elevene respekterer hverandre ut fra de forutsetningene de har og ikke ut fra at alle skal være bestevenner, så er dette inkludering. Hun trekker også her frem at man er avhengig av lærertetthet og økonomiske ressurser for å kunne nå målet om inkludering, noe hun mener man ikke har. *Marit* påpeker i sin uttalelse om målet om den inkluderende skolen at økonomiske ressurser ikke er det som avgjør om skolen er i stand til å nå målet om inkludering. Hun trekker frem fleksibilitet som et nøkkelbegrep i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø, der lærerne hjelper hverandre. Hun sier at det handler om små grep som gjør at elevene trives på skolen. Hun påpeker at dette koster kun masse interesse fra lærernes side, og at man hele tiden overvåker læringsmiljøet. Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skole er umulig å nå, uttaler hun at hun synes det er en stor utfordring å skulle realisere dette målet. Hun trekker frem at selv om en elev fysisk er inkludert i ei gruppe, så trenger ikke dette å bety at eleven er inkludert på det sosiale planet. Hun uttrykker at det kan være enklere å inkludere elever med spesielle behov slik som lese- og skrivevansker eller ADHD med lite utagering i et sosialt fellesskap, fremfor elever med tunge behov. *Marit* trekker også frem at arbeidet mot å skape et inkluderende læringsmiljø er et kontinuerlig arbeid som aldri tar slutt. *Trygve* trekker i sin uttalelse frem at målet og tanken om den inkluderende skolen er fin, men at det i praksis er vanskelig å få til. Han trekker videre frem en problematikk rundt nærskoleprinsippet og barn med særlig spesielle og tunge vansker, slik som Downs syndrom. Han mener at vi i dag er svært opptatt av at alle skal behandles likeverdig og gå på den samme skolen. Han påpeker at å fysisk være i sin nærskole sammen med andre jevnaldrende barn betyr ikke at man er inkludert, men heller kanskje det motsatte fordi det blir enda mer tydelig at disse elevene er spesielle. Han uttrykker videre et savn av spesialskoler med riktig kompetanse, der disse elevene kan få være sammen med likesinnede barn. Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skole er umulig å nå, sier han at målet om inkludering slik det er ment er utrolig vanskelig og utfordrende, men ikke helt umulig. Han trekker frem at det er enkelt å beskrive en ideell verden, men med mangfoldet som finnes i skolen i dag blir det vanskelig å få til i praksis. *Gunnvor* trekker i sin uttalelse om målet om den inkluderende skolen frem at selv om elever er godtatt i et fellesskap, vil ikke dette bety det samme som å være inkludert. Hun beskriver å skulle nå målet som veldig vanskelig, og sier at hun tror at det ikke alltid går an å være helt inkludert når det gjelder elever med særlig spesielle og tunge behov. Når det gjelder holdning til om målet om den inkluderende skolen er umulig, uttrykker hun også her at det vil være svært vanskelig å inkludere elever med særlig tunge spesielle behov.

Ut fra *Eva* sine uttalelser uttrykker hun en negativ holdning som indikerer at målet om inkludering er umulig slik det er i skolen i dag, fordi skolen i dag har for liten lærertetthet og for lite økonomiske ressurser til å realisere dette målet. *Marit* derimot går bort fra at ressurser i krone og øre er det som avgjør om en skole er i stand til å skape den inkluderende skole eller ikke. *Marit* snakker om små grep som ikke koster skolen noe i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø. Hun påpeker at det å være smart og utnytte de ressursene man allerede har og at lærerne hjelper hverandre er viktig i dette arbeidet. Gjennom sine uttalelser om målet om inkludering, indikerer hun en positiv holdning til målet om inkludering. Jeg opplever at *Marit* ser muligheter heller enn hindringer i arbeidet for inkludering. *Trygve* uttrykker en noe negativ holdning til målet om inkludering. Når han i sine uttalelser snakker om problematikken knyttet til nærskoleprinsippet og barn med spesielle behov, er det viktig her å presisere at han sikter til barn med veldig tunge og store vansker. *Trygve* mener at disse barna hadde hatt bedre av å være i spesialskoler med riktig kompetanse og sammen med likesinnede. At *alle* barn skal inn i den samme skolen fordi alle skal bli behandlet likeverdig, blir for *Trygve* «inkludering for enhver pris» og kan få motsatt effekt enn ønskelig. Han sier at det vil være fryktelig vanskelig å realisere målet om inkludering slik målet er ment. Også *Gunnvor* viser i sine uttalelser om målet om inkludering til barn med særlig tunge og store vansker, og uttrykker gjennom sine uttalelser en noe negativ holdning til målet om inkludering. Hun tror det vil være svært vanskelig å inkludere barn med særlig spesielle behov og at det ikke alltid går an å bli helt inkludert. Eleven kan bli godtatt, men ikke alltid inkludert. Hun uttrykker at målet om inkludering vil bli vanskelig å få til slik det er ment.

Det kommer frem at flere av informantene har en noe negativ holdning til målet om inkludering, i form av at de mener at målet vil være vanskelig å oppnå i praksis slik målet er ment. Dette støttes av *Garm* (2004) som sier at forskning viser til at målet om inkludering er vanskeligere å oppnå i praksis enn i teorien. I *Salamanca*-erklæringen hevdes det at den beste måten å motvirke diskriminerende praksis på og å bidra til å skape et inkluderende samfunn, er skoler med en inkluderende holdning (UNESCO, 1994). For at det skal være mulig å skape skoler med inkluderende holdning, må også skolens lærere, spesialpedagoger og andre tilsatte ha en holdning som legger grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø. Slik som *Meld. St. 18* (2010-2011) påpeker, vil ikke formelle rettigheter, slik som nærskoleprinsippet, i seg selv være nok til å skape inkluderende skoler.

5.3.3 Oppsummering

Det går frem at informantene har ulike holdninger til målet om inkludering. Tre av de fire informantene uttrykker negative holdninger i ulik grad, mens én uttrykker en svært positiv holdning til målet om en inkluderende skole. Studiens funn gir inntrykk av at holdninger knyttet til målet om den inkluderende skole vil ha betydning for realiseringen av målet, der positive holdninger vil kunne legge grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø, mens negative holdninger til målet kan hemme utviklingen av et inkluderende læringsmiljø.

5.3.4 Holdninger knyttet til spesialundervisning utenfor klassens rammer

Når det gjelder holdning knyttet til at spesialundervisning drives utenfor klassens rammer, uttaler *Eva* at det er nødvendig å ta ut elever med det mangfoldet som finnes i dag:

Det e ikkje nåkka flaut å bli tatt ut te spesialundervisning på (navn på skolen), for det første så e det mange som får det, det e vanlig å bli tatt ut, det e mange me spesielle behov...asså, du tas jo ut sjøl om du ikkje har spesialundervisning òg, om lærertættheta e der, da kan man ta ut andre eleva sammen med eleva me spesielle behov, og når æ spør om nån vil bli me, da kommer mange hender opp i været...æ tar òg ut andre eleva når speseleva ønske å ta me sæ nån, og det e populært...det e et godt fellesskap i klassn, det e jo det å jobb me mangfoldet, at vi e forskjelli, at vi har forskjellie` egenskap, og at det skal aksepteres (...) måle` me spesialundervisning må jo vær at opplæringa ska foregå i klasseromme`, sånn at dæm e me på det, men at man må ta ut eleva, ja, det e man nødt te me det mangfolde` som e, du har ikkje sjans te å driv skikkeli opplæring...du har timan, du har dæm, men det e ikkje optimalt, langt herri fra (...) (L-INT, 050313).

Marit påpeker i sin uttalelse at mye av spesialundervisningen vanskelig lar seg gjennomføre innenfor klassens rammer. Hun uttaler det slik:

Det e sånn at hos oss...det å bli tatt ut, det forbindes ikkje me nåkka negativt, for vi tar ut eleva i gruppa og i kurs, sånn som læsekurs og i pærioda, sætt inn styrking på matte...og vi har tilbud både te dæm som e flink og dæm som e svak, og dæm som træng ein litn pæriode me litt piff...det e nån som bli tatt ut meir eller mindre heile tia òg...men det e egentli vældi sånn vinkla her at «oi, du e heldi som skal på kurs», det e populært, dæm like det...æ trur at elevan føle en vældi trygghet her, og det trur æ gjelds...vi overvåke det ganske sterkt (...) dæm e jo inkludert når dæm føle at dæm tilhøre et sosialt fellesskap da, at dæm tilhøre ein klasse (...) my av spesialundervisninga e såppas spesiell at hvis det ska bli nåkka læringseffækt av det så e det vanskele å utfør inn i klassn, men da e det jo heile tia at æ må vit vældi ka klassn holder på me for at dæm ska føl sæ inkludert (...) og da må æ jo gi slipp på det æ har som planer hvis at det foregår nåkka anna (...) (S-INT, 060313).

I sin uttalelse trekker *Trygve* frem at spesialundervisningen har endret seg over tidene, og at det i dag er en normalitet å være forskjellig og å ha forskjellige behov. Han uttaler det slik:

Æ oppfatte absolutt ikkje at elevane sjer på det som nåkka negativt, æ har jobba her sia 2004 og æ har enda ikkje fått nåkka kommentar på at det e ein negativ ting...dæm på ein måte godtar det òg...det e ei litt anna ti no enn før, mange foreldre sjer jo negativt på at dæmmers barn ska bli tatt ut av klasseromme, fordi dæm har opplevd sjøl å bli uglesett...før va det jo sånn at dæm værstan blei tatt ut, det e ingen som stille` spørsmål ve det her, for det e blitt så vanli, det e vanli å vær brun, det e vanli å snakk gebrokkent, og det e vanli å ha litt spesielle behov òg, så det e på ein måte kanskje det som har vært...det man har lyktes me i inkluderinga da kanskje, det e jo ikkje sånn at det e ein fræmmed mann eller dame som står i døra og peke på dæ...asså, man e jo litt mindre stiv no enn man va før i tia (...) når det e 25 stokka og du ska ha ængelsktime for eksempel, så ska du tepass den te hver ænkelt elev...så i prinsippet så e det jo heilt umuli, som æ sjer det, å få gjort det i alle fag, i hver einaste time hver dag...man kan jo tepass lækse, det e jo på ein måte det lættaste, men å tepass ænkelttima syns æ e frykteli vanskeli (...) (L-INT, 070313).

Gunnvor trekker i sin uttalelse frem at det er åpenhet rundt det å bli tatt ut til spesialundervisning og at spesialundervisningen organiseres hovedsakelig i grupper. Hun sier:

Det e åpenhet rundt det og æ oppleve at det e vældi greit, her e det mange forskjellie` som bli tatt ut, det kan vær forskjællie` årsaka te at dæm bli tatt ut...det kan vær spesialundervisning, det kan vær læseværksted, det kan vær hælserøster som tar ut, det kan vær GNO-undervisning (grunnleggende norskundervisning for språklige minoriteter), det e heilt vanlig at...det e eit gjænnomtrekk av eleva som går ut og inn da, i hvertfall i dæm klassan æ e inn i da...æ føle ikkje at det e nåkka problem, æ føle at det e ein åpen kultur for det, æ har ikkje fått nåkka negative tebakemeldinga fra eleva, det e jo litt populært å bli me og særli 3. klassingan krangle om å få bli me...men æ trur nok at dæm innerst inn på ein måte skjønne det da, æ oppleve at det e vældi greit, at det e trygt her...trivsel e jo òg viktig, og det e jo nåkka vi lægg stor vekt på da, at alle ska trives (...) vi har my spesialundervisning i gruppa for det mæste, så da bli det litt fleire hæslyn å ta, så da e det ikkje så lætt å...det e sjeldnt at ein og ein elev bli tatt ut, det e mæst gruppa som bli det, men det e jo vældi stor forståelse for...for eksempel om klassn ska hold på me data eller ska vær ut eller...asså, da tar æ jo ikkje ut eleva fra klassn når dæm ska ha et annaledes og arti opplægg for eksempel (...) (S-INT, 220313).

5.3.5 Analyse og drøfting

Ut fra informantenes uttalelser, går det frem at spesialundervisning utenfor klasserommet er vanlig ved skolene de arbeider i. *Eva* forteller at det er mange elever som har spesielle behov og som får spesialundervisning ved skolen hun arbeider i. Hun forteller videre at spesialundervisningen bør foregå innenfor klassens rammer, men at dette vanskelig lar seg

gjøre og at det er nødvendig å ta ut elever fra klassen for å få til en skikkelig opplæring. Det går frem at spesialundervisningen er organisert som en-til-en, men at man også tar ut andre elever etter behov. Hun trekker det frem som viktig å jobbe med mangfoldet og det faktum at man er forskjellig, og at dette skal aksepteres i klassen. Eva uttrykker at det å få spesialundervisning utenfor klasserommet ikke oppfattes som negativt av elevene, men heller som populært. *Marit* trekker i sin uttalelse frem at mye av spesialundervisningen vanskelig lar seg gjennomføre innenfor klassens rammer. Hun påpeker viktigheten av å hele tiden vite hva klassen gjør og å ikke ta ut elever når klassen har et felles referansepunkt, slik at de føler tilhørighet og tar del i fellesskapet. Hun trekker videre frem at spesialundervisningen hovedsakelig er organisert i grupper, selv om enkelte elever blir tatt ut fra klasserommet ofte. *Marit* forteller at å bli tatt ut til spesialundervisning ikke oppfattes som noe negativt av elevene, men at det heller oppfattes som populært. *Trygve* trekker i sin uttalelse frem at spesialundervisningen i dag i forhold til før har endret seg, og at det i dag er en normalitet å være forskjellig, med forskjellige behov. Han trekker frem at spesialundervisningen er blitt en del av denne normaliteten og at man dels kan si at man har lyktes med den delen av inkludering, i form av at elever som har behov for spesialundervisning aksepteres av de andre elevene. Han er også noe inne på prinsippet om tilpasset opplæring, der han viser til at han synes det er svært vanskelig å skulle tilpasse sin undervisning til absolutt alle elever med det mangfoldet som er i dag. Han oppfatter ikke at elevene ser det som negativt å bli tatt ut til spesialundervisning. I sin uttalelse trekker *Gunnvor* frem at det er åpenhet rundt det å bli tatt ut til spesialundervisning og det at man er ulik. Hun uttrykker at hun ikke oppfatter at elevene synes det er negativt å bli tatt ut til spesialundervisning, men at det heller er populært blant mange av elevene. Hun forteller at spesialundervisningen hovedsakelig er organisert i grupper, og at hun ikke tar ut elever fra klassen dersom klassen har et annerledes opplegg.

Salamanca-erklæringen viser til at alle barn og unge skal lære sammen i så stor grad som mulig, på tross av de problemer og ulikheter de måtte ha (UNESCO, 1994). Opplæringsloven § 8-2 fastslår at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet, men at elevene også i deler av opplæringen kan deles inn i andre grupper etter behov. Videre viser Kunnskapsløftet til at en opplæring som er for alle skal organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor enhver elev, noe som betyr at behovet for individuelle tilpasninger blir gjort innenfor rammen av opplæring av en klasse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Som vi har sett, går det frem at det er vanlig at spesialundervisningen foregår utenfor klassens rammer ved alle skolene informantene

arbeider i. Samtlige informanter uttrykker gjennom sine uttalelser at mye av spesialundervisningen vanskelig vil la seg gjennomføre innenfor klassens rammer, og at å ta ut elever fra klassen ofte vil være nødvendig. Dette kommer særlig tydelig frem i Evas og Marits uttalelser. Som NOU 2009:18 påpeker, handler inkludering blant annet om hvordan skolen kan møte enkeltelevens forutsetninger og behov på best måte, noe som krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte i større grad deltar og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Trygve viser i sin uttalelse til at han synes at dette er svært vanskelig. At Trygve viser til at spesialundervisning utenfor klassens rammer har blitt en del av normaliteten og at man slik dels har lykket med inkludering, kan kanskje heller tyde på det motsatte. Bachmann og Haug (2006) hevder at størsteparten av elevene som får spesialundervisning får dette utenfor klassen de er en del av, og at den tradisjonelle måten å gi spesialundervisning på dermed fremdeles står sentralt i norsk skole. Bachmann og Haug (2006) påpeker videre at det å ikke få delta i fellesskapets opplevelser er en like stor del av problemet som det å fysisk være et annet sted enn de andre, og at elevene som ikke får delta sammen med de andre, faller lettere utenfor fellesskapet. Alle informantene forteller at de ikke oppfatter at elevene opplever det som negativt å bli tatt ut av klassen for å motta spesialundervisning, men at de heller oppfatter det som populært å bli tatt ut. Både Marit og Gunnvor, de to spesialpedagogene, vektlegger i sin uttalelse at de passer på å ikke ta ut elever til spesialundervisning når klassen har et felles referansepunkt, som for eksempel en film. De trekker frem viktigheten av at elevene føler sosial tilhørighet i fellesskapet de er en del av.

5.3.6 Oppsummering

Det går frem at det er vanlig å drive spesialundervisning utenfor klassens rammer ved alle skolene som informantene arbeider i. Dette støtter det Bachmann og Haug (2006) sier om at den tradisjonelle måten å gi spesialundervisning fremdeles står sterkt. Samtlige informanter uttrykker at det vil være nødvendig å ta ut elever til spesialundervisning, og at de ikke oppfatter at elevene opplever dette som negativt, men heller som populært.

5.4 Opplevelse

Kategori 3 dreier seg om hvordan de fire informantene opplever å skulle realisere Kunnskapsløftets mål om inkludering i sitt klasserom. Fordi denne kategorien tar for seg store deler av datamaterialet, har jeg for ordens skyld valgt å organisere det inn i tre underkategorier. Første underkategori dreier seg om hvordan informantene opplever å skulle realisere målet om inkludering, samtidig som at skolen ifølge forskere stadig blir mer

individualisert og mindre vekt på fellesskap. Andre underkategori handler om hvordan informantene opplever samarbeid knyttet til arbeidet for inkludering i sin skole. Tredje underkategori handler om informantenes opplevelse av egen kompetanse knyttet til inkludering av barn med spesielle behov.

5.4.1 Opplevelse knyttet til målet om inkludering og et prestasjonsorientert læringsmiljø

På spørsmål om hvordan *Eva* opplever å skulle realisere målet om inkludering, samtidig som at skolemiljøet i dag er preget av å være prestasjonsorientert med mindre vektlegging på fellesskap, trekker hun frem at det er riktig at skolen fokuserer på resultater og at det er resultater som teller. Hun uttaler:

Resultata...det e jo det det dreie sæ om, asså...det e jo litt sånn derre vitti det derre der, sånn som dæm nasjonale prøvan (...) det va jo før, for nånn år sia, me dæm reforman som har vært, at «alle eleva va så kjæmpeflink», «gjor det så bra», og fikk så gale skryt...(...) før fikk jo elevan skryt for alt og alle va så flink, skryt for fine farga og for at dæm har skrevve så mange tall...bare tull (...) asså, ein gang så får dæm nå smekk i fjæset fordi dæm oppdage at dæm ikkje e så flink...asså, man må jo...det enå greit...asså, «du e ikkje flink i matte», «du e ikkje flink i norsk», asså, ikkje direkte dæm ordan da, og «du e ikkje flink å spring», «du e ikkje flink å turn», asså...vi enå forskjelli` og det må nå bare respekteres (...) æ syns jo det e rikti æ, det går jo på at...vi alle e jo ikkje lik og nånn e dårli og nånn bli ikkje rakættforskera, asså...dæm må bare innsje det, og heller kanaliser mot det dæm kan...asså (...) det e riktig det, det e resultata som skal tæll (L-INT, 050313).

På oppfølgingsspørsmål om *Eva* opplever arbeidet mot disse to idealene som motsetningsfylte og slik krasjer med hverandre, svarer hun som følgende:

Næi...det træng ikkje å bety at det kræsje det, det trur æ ikkje...det kræsje kanskje te ein viss grad, men slik e værden, og slik e karte` (...) det kræve jo vældi my...tætt samarbeid me foreldran, at foreldran e positiv, at foreldran har forståelse for at et mangfold e vikti, og det e det jo ikkje alle som har...det e jo mange (foreldre) som e lynforbannja på mange av sa derre spesongan for at dæm skulla ønska at dæm hadd flytta...sånt får vi jo hør, for dæm (barn med spesielle behov) forstyrre og dæm (foreldre) esså lei og klage for at dæm forstyrre (L-INT, 050313).

På spørsmål om hvordan *Marit* opplever å skulle realisere målet om inkludering, samtidig som at skolemiljøet i dag er preget av å være prestasjonsorientert med mindre vektlegging på fellesskap, trekker hun frem at hun opplever et større læringstrykk og at elevene har blitt flinkere. Hun uttaler det slik:

Det e klart at det præsse på at det ska værre kunnskap samtidi som det ska værre inkludering...det e jo ganske vanskele å få te (...) æ føle vældi på det at det etter Kunnskapsløftet har blitt meir fokus på kunnskap og på nivå (...) men akkurat det føle æ har gjort at vi har fått større læringstrykk og at eleven e blitt flinkar, og vi fokusere på grunnleggende færdiheta som det å kunna læs i alle fag, og skriv og rægn (...) (S-INT, 060313).

Marit trekker også frem at «Vi e jo opptatt av dæm nasjonale prøvan fordi det si nåkka om (...) hvertfall om ka eleven prestere den aktuelle dagen da» (S-INT, 060313). På oppfølgings spørsmål om Marit opplever arbeidet mot disse to idealene som motsetningsfylte og slik krasjer med hverandre, svarer hun som følgende:

Næi, æ føle...æ trur kanskje at det det har ført te, hos oss i hvertfall, det e at vi e meire ængsteli om nånn ikkje skåre så bra som vi har trudd (på nasjonale prøver), og da kan det vær at man tænke at «oi, den her eleven e det nåkka galt me, kanskje må han hænvises på nåkka vis», men no e det jo såppas tætte skått, for når ein lærer føle det da, at eleven ikkje prestere som ønska (...) så foretar jo æ kartlægginga og gir beskjed te ressursgruppa, og så har vi jo logoped her ein gang i uka som hjelpe te me ein del kartlæggning, og PP-tjenestn e inn og observere...det e mange tiltak som settes inn før man bli enig om at her e det nåkka, sånn at fordeln e jo at læreran bli mint på at i ein klasse så e det kanskje pluss minus to år i færdihetsnivå, og at det e normalitet, og det betyr at i klassn så vil det kunna værre alt og at man må prøv å nå dæm ulike eleven da innafor det...og inkluder dæm, å kunna lægg te rætte, både på metode, nivå og framdrift, eller mængde da (S-INT, 060313).

På spørsmål om hvordan *Trygve* opplever å skulle realisere målet om inkludering, samtidig som at skolemiljøet i dag er preget av å være prestasjonsorientert med mindre vektlegging på fellesskap, trekker han frem at hans skole har endret praksis etter Kunnskapsløftet, men ikke på bekostning av fellesskapet og inkludering. Han uttaler det slik:

Den pændeln der går jo litt fræm og tebake, så det va jo når Kunnskapsløftet kom my snakk om å del eleven i nivåinndelte gruppa...det skull ikkje het klasse længer, det skull het gruppe, og dæm gruppan kunn godt vært flæksibel, at du va i ei gruppe ein dag og ein anna dag rykka du opp te ei anna gruppe fordi du har vært så flink eller nåkka...basert på kunnskapsnivå for eksempel...det va jo ihvertfall mange her på huset imot...vi hørt om skola som gjør det og som skrøyt av det og som syns dæm lyktes vældi godt, mens vi va imot det...her e det jo snakk om nivåinndelte gruppa, der for eksempel gruppe 1 e dæm svakastan osv, sånn at vi gjør ikkje det, for det villa gått utover fellesskape`, og det va det som va vårres argument òg, fordi vi syns det koste fellesskape` og fellesskape` e så vikti at vi ikkje e villi te å del opp utifra kunnskapsnivå og færdiheta, sånn at her på skolen så har vi ikkje endra nåkka...vi har jo endra fokus på kunnskapsmål og basisfærdiheta og sånn vi òg, men æ føle ikkje at vi gjør det på

bekostning av fellesskape`, fordi vi har beholdt dæm klassan...ja, syns vi har vært flink te å fortsatt litt på ei sånn ny rætning etter Kunnskapsløftet og beholdt det klassesystemet vi har da (L-INT, 070313).

På oppfølgingsspørsmål om Trygve opplever arbeidet mot disse to idealene som motsetningsfylte og slik krasjer med hverandre, svarer han som følgende:

Det kjenne ikkje æ te her på vår skole egentli, vi har ikkje tenkt sånn (...) ræktora trur æ tenke my på resultatata og nasjonale prøva og slår sæ på brøste om resultatata e go og står i lokalavisa og sånn, men vi lærerana tenke ikkje på det...sånn reint sånn klassemiljø og fellesskap og sånn trur æ ikkje har skjedd nåkka som helst me på na her skolen, vi har fortsatt å fokusert på det, samtidi som at vi selvfølgeli har endra praksis sånn i forhold te Kunnskapsløftet, men vi har ikkje latt det gått utover fellesskape` og inkludering på nåkka som helst måte (...) (L-INT, 070313).

På spørsmål om hvordan *Gunnvor* opplever å skulle realisere målet om inkludering, samtidig som at skolemiljøet i dag er preget av å være prestasjonsorientert med mindre vektlegging på fellesskap, uttrykker *Gunnvor* at hun er enig i det forskningen sier om at det etter LK06 har blitt et større fokus på resultater, blant annet med de nasjonale prøvene, og mindre på fellesskap. Hun trekker videre frem tidsbegrepet som en utfordring. Hun uttaler det slik:

Ja, det e æ heilt eni i, åsså, det e jo...den fagmengdn dæm (lærerne) ska gjænnom og den tia dæm har te å gå gjennom det samsvare jo ikkje me tanke på alt det andre som òg ska inn da...man står jo liksom i et slangs sprik der da, me kan man ska prioriter og kossn man ska få te alt og...resultatata og dæm nasjonale prøvan, asså, sånne ting da, som hæng over dæ da, det bli jo ein slags skvis der...prestasjona og inkludering...det e kjæmpevanskeli...æ trur mange kontaktlærera føle på akkurat det der...du ska liksom ha brae resultat òg, det kommer jo svart på kvitt...sælv om elevana e forskjelli og elevgruppan e forskjelli og det variere fra år te år, så sjer man jo at det va bedre i fjor enn i år for eksempel (de nasjonale prøvene) (...) (S-INT, 220313).

På oppfølgingsspørsmål om *Gunnvor* opplever arbeidet mot disse to idealene som motsetningsfylte og slik krasjer med hverandre, svarer hun som følgende:

(...) det kræsje litt, det gjør det...det bli jo enda vanskeliar å nå måle` om inkludering og at man har enda mindre tid...tidsbegrepe` e kanskje det som bli vanskeligst da, me tanke på alt man ska gjennom og at man ska ha tid te andre ting, det e ikkje så lætt å prioriter (S-INT, 220313).

5.4.2 Analyse og drøfting

Ut fra informantenes uttalelser om det å skulle realisere målet om inkludering, samtidig som at skolen har et økende fokus på enkelteleven og resultater og mindre på fellesskap, finner jeg likheter i deres opplevelser av dette. *Eva* trekker frem i sin uttalelse at hun synes det er riktig at det er stort fokus på resultater i skolen i dag. Hun viser til at de tidligere reformene i større grad enn Kunnskapsløftet la vekt på elevenes innsats fremfor deres ferdigheter og resultater. *Eva* mener at det er riktig at det er resultatene som skal telle. Videre uttrykker hun at hun i liten grad opplever å arbeide mot de to idealene som motsetningsfylte og at de slik krasjer med hverandre. Men hun legger til at det krever mye, slik som godt foreldresamarbeid. *Marit* trekker frem i sin uttalelse at det presser på at det skal være kunnskap samtidig som at det skal være inkludering, men trekker samtidig frem at hun opplever at det med Kunnskapsløftet ble et større læringstrykk og at elevene har blitt flinkere. Hun legger til at skolen hun arbeider på er opptatte av de nasjonale prøvene, fordi det forteller dem noe om elevene. På spørsmål om hun opplever arbeidet mot både inkludering, og ferdigheter og resultater som motsetningsfylte og at de slik krasjer med hverandre, uttrykker hun at hun i liten grad opplever at arbeidet mot begge idealer krasjer. Hun forteller at dette heller har ført til at de tilsatte ved skolen i enda større grad er oppmerksomme og tar affære dersom en elev for eksempel ikke har prestert som forventet på nasjonale prøver. *Trygve* trekker i sin uttalelse frem at skolen han arbeider i har endret praksis etter Kunnskapsløftet, men ikke på en måte som har gått på bekostning av fellesskapet og inkludering. Han trekker frem at han er imot nivåinndelte grupper etter kunnskaps- og ferdighetsnivå, fordi han mener at slike gruppeinndelinger ville gått utover fellesskapet i klassen. *Trygve* sier at han ikke opplever arbeidet mot de to idealene som motsetningsfylte eller at de kolliderer med hverandre. *Gunnvor* uttrykker i sin uttalelse at det oppleves som en utfordring at det er stort fokus på både resultater og på målet om inkludering, der arbeid for det ene kan krasje med det andre. Hun trekker frem tid som en særlig utfordring, og viser til at fagmengden lærerne skal gjennom og den tiden de har til rådighet ikke samsvarer. Hun trekker videre frem at hun tror at særlig kontaktlærere kjenner på presset om å skulle gjøre det godt resultatmessig med fokus på enkelteleven, samtidig som at man skal skape et inkluderende læringsmiljø med fokus på fellesskapet. *Gunnvor* opplever idealene som noe motsetningsfylte og at de til en viss grad kolliderer med hverandre.

Ifølge Møller og Sundli (2007) har det med Kunnskapsløftet blitt et større fokus på elevresultater og mer vekt på individualisering. Det går frem at alle fire informantene er enige i dette, og at de opplever at skolemiljøet i dag er preget av å være prestasjonsorientert, slik

Skaalvik (2004) beskriver et slikt miljø. Skaalvik (2004) beskriver et prestasjonsorientert skolemiljø som blant annet at målene er de samme for alle, at alle vurderes mot de samme målene, at resultater synliggjøres og at resultater vektlegges mer enn innsats. Videre går det frem at Eva, Trygve og Marit i liten grad opplever de to målsetningene om ferdigheter og resultater, og inkludering som motsetningsfylte eller at de kolliderer. Eva og Marit trekker likevel frem at de opplever et press i forhold til det å skulle arbeide mot begge målsetninger og de opplever utfordringer knyttet til dette. Gunnvors opplevelser skiller seg noe fra de andres. Gunnvor opplever arbeidet mot begge målsetningene som motsetningsfylte og at de krasjer. Hun uttrykker at å arbeide for å øke fellesskapet og å skape et inkluderende arbeidsmiljø, samtidig som å arbeide for å øke utbyttet, med fokus på enkelteleven og resultater, oppleves svært vanskelig og utfordrende. Som Bachmann og Haug (2006) påpeker, kan de fire arbeidsoppgavene om å øke fellesskapet, å øke deltakingen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet stå i motsetning til hverandre. Det som tjener det ene området kan skape en terskel som fører til problemer for et annet. Samtlige informanter opplever det å øke fellesskapet i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø, samtidig som å arbeide for å øke utbyttet, med fokus på enkelteleven og resultater, som utfordrende, men ikke nødvendigvis som motsetningsfylte og at de slik krasjer med hverandre. Møller og Sundli (2007) påpeker at nasjonale prøver er blitt en del av det nasjonale kvalitetsvurderings-systemet, og hvordan dette systemet manifesterer seg vil avgjøre hva som i praksis vil telle som viktige resultatmål i skolehverdagen. Når det gjelder nasjonale prøver og synliggjøring resultater, uttrykker informantene at de kjenner på dette, men at de ikke opplever at dette vektlegges i den grad at det går utover arbeidet for fellesskapet og den inkluderende skolen.

5.4.3 Oppsummering

Alle informantene uttrykker at de er enige i det Møller og Sundli (2007) sier om at læringsmiljøet i større grad har blitt prestasjonsorientert etter innføringen av Kunnskapsløftet. Videre går det frem at alle informantene opplever det som utfordrende å skulle arbeide mot begge målsetninger, men ikke nødvendigvis som motsetningsfylte og at de krasjer med hverandre, slik som Bachmann og Haug (2006) viser til.

5.4.4 Opplevelse av samarbeid knyttet til inkludering

På spørsmål om samarbeid mellom de ansatte ble vektlagt i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø, trekker *Eva* i sin uttalelse frem at det er svært lite samarbeid mellom

kontaktlærere og spesialpedagogene på skolen hun arbeider i. Hun påpeker at dette henger sammen med at man har lite tid til samarbeid og at det er manglende interesse for samarbeid:

Mellom kontaktlærera og dæm som har spesialundervisning? Næi, næi...asså, det som e, e at kontaktlæreran...det e på ein måte to bolka egentli (...), men asså det har jo me tid å gjørra ta her, tid te å samarbeid, tid te å lægg opp opplægg, så æ trur mange ganga at kontaktlærern ikkje veit ka dæm som har spesialundervisninga gjør i spesialundervisninga (...) det e vældi dumt, men det e jo vældi opp te spesiallærern og kontaktlærern å samarbeid, og æ gidde ikkje...asså, æ går ikkje på fritia mi å gjør nåkka meir næi, det har æ gjort nok av...hvis det ikkje e lagt te rætte og såtte av tid te det, så næi...og interesse. Det e jo ikkje bare spesiallærern som skal vis interesse, det e jo kontaktlærern òg...generelt e det ikkje nåkka stor interesse for...dæm har ikkje overskudd, trur æ, sånn trur æ det e likt over heile fjøla (L-INT, 050313).

Videre, på spørsmål om hun tror mange av lærerne på hennes skole opplever det som avlastning at spesialpedagogene henter ut elever fra klassen deres, uttaler hun følgende:

Ja, klart det, deilig å få dæm ut...(...) åjada, avlastning sånn at dæm får konsentrert sæ om dæm andran, jajajaja, så slæpp dæm driv å kjæft og irættesætt og...dæm som lage leven, det e dæm som får oppmærksomhet, ikkje dæm som tir still og gjør det dæm ska (L-INT, 050313).

I forhold til spørsmålet om samarbeid mellom de ansatte er noe som vektlegges i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø i skolen *Marit* jobber i, trekker Marit frem at samarbeid mellom skolens ansatte blir vektlagt i stor grad. Hun uttaler det som følgende:

Her e alle «våre» eleva, ikkje «mine» og «dine»...vi har avsatt samarbeidstid mellom kontaktlærera og assistent, og mellom mæ som e spesialpedagog og kontaktlærera, da spesielt i ein klasse...vi har samarbeidstid avsatt på timeplana, der vi går gjennom ka som ska skje neste uke (...) det e vældi vikti for elevan at dæm ikkje bli utelatt fra sånne ting som f.eks. ein film (...) som e kjækt...så længe æ og kontaktlærern sjer gjennom, eller lægg planer sammen da (...) så veit æ jo ka klassn ska gjør... (...) det at alle eleva e «våre» eleva e jo et prinsipp som vi har snakka om og som vi e eni om, og som vi...vi træng egentli ikkje å snakk nå meir om det, for det e bare sånn det e her, det e sånn miljøet e her...æ trur nok elevan oppleve at det e trygt å gå her...dæm elevan som har kommet som ny her har sagt at «her føle vi oss trygg» (...) (S-INT, 060313).

Hun påpeker videre at de som et kollegium bruker mye tid på skolens læringsmiljø. Hun sier:

(...) vi bruke vældi my tid på å kjenn elevan våres, vi kjenne dæm vældi godt...vi e jo ikkje så mange eleva, men vi e jo heller ikkje så mange lærera, vi bruke my tid på læringsmiljø` våres generelt da, og variere timeplanan våres vældi etter koss...når vi sjer at nånn eleva i ein klasse stræve, så e læreran såppas flæksibel at da bytte vi litt i timeplana (...), så rektor bruke ein del tid på å gjør om timeplana, fleire gang i året...likedan me tiltak i friminuttan der vi har ænkelte som observere som har inspeksjon, nånn som sætt i gang lek rundt den som ikkje bli inkludert i leken (...) for å pass på at alle bli inkludert, og det e bare en sånn holdning som har bygd sæ opp over tid i skolen (...) vi diskutere vældi my, eller snakke my om...det e et såppas lite lærerkollege, at når det e småe episoda som skjer, så snakkes det om det me ein gang (S-INT, 060313).

På spørsmål om hun tror lærerne ved hennes skole opplever det som avlastning når hun tar ut elever til spesialundervisning, svarer hun som følgende:

Æ oppleve det ikkje sånn her, æ oppleve at kontaktlæreran e vældi interessert i dæm elevan som e ut i spesialundervisning, dæmmers ve og væl og kossn dæm har det og fungere i klassen når dæm e der og...men det har me læringsmiljø` på skolen å gjør igjen, det me at vi har den derre vi-følelsn å gjør (...) det e viktig at man snakke sammen om ka målan e, at kontaktlærern veit det...og det har my me interessn te kontaktlærern å gjør òg (...) (S-INT, 060313).

I sin uttalelse om samarbeid mellom de ansatte er noe som vektlegges i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø på skolen *Trygve* arbeider i, trekker Trygve frem at samarbeid vektlegges, men at det likevel eksisterer et skille mellom «mine» og «dine» elever blant de ansatte i denne skolen. Han uttaler det slik:

Det e jo litt «mine» og «dine», men asså, vi alle læreran på skolen kjenne te dæm elevan me spesielle behov, sånn at vi vise fræm bilde av elevan f.eks. og fortælle om eleven for at alle ska vit kossn dæm ska takle eleven...f.eks. e det ein elev som ikkje prate me fræmmede: «hvis den eleven står og skrik så ikkje spør ka det e fornåkka, komma te mæ me han»...hver mandag har vi et møte der alle læreran deltar, og da snakke vi om sånne ting, og vi har jo ænkelte eleva på skolen som har...det e jo ein som må ha ein person på bare sæ i friminutt f.eks. og det e jo forskjællie` lærera som har inspeksjon, så da må vi jo informer hverandre om ka som skjedd i forrie` friminutt og «du må følg me litt sånn at han ikkje gjør det» og sånt...så vi snakke jo om dæm, både formelt på møte og uformelt oss imellom, men det bli jo uansett den kontaktlærern som har det nærmaste læll da...skjer det nåkka me atferd eller nåkka, så e det kontaktlærern te syvende og sist må ta støytyn (L-INT, 070313).

Videre påpeker Trygve viktigheten av å være en del av et kollegium hvor man kan utveksle erfaringer og diskutere med, og at dette må holdes av tid til. Han uttaler det slik:

(...) man må ha et kollegium man kan forhør sæ i, at det e rom for det...men no jobbes det jo i team overalt da, sånn at man sitt jo å prate...sånn som æ òg sitt jo ofte og drøfte me ho som har den andre 3. klassn...vi snakke vældi my, så det går jo kanskje ein time hver dag te å snakk om ænkelteleva og kossn man ska gjørra ting, «det funka, det funka ikkje», så vi lære my bare ved at vi sitt og snakke på jobb, så det e vikti å ikkje dra hjem kl. 14 sånn som mange lærera gjør, men sitte te 15:30 og prat me kollegan din...det e jo my erfaringsvæksling og det e vikti (...) (L-INT, 070313).

Gunnvor trekker frem i sin uttalelse om samarbeid mellom de ansatte blir vektlagt i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø, at samarbeid er en sentral faktor i skolen hun arbeider i. Hun uttaler det slik:

Ja, æ føle det...no har æ fire klassa da og æ føle at det e et vældi godt samarbeid me dæm læreran...fin takhøyde, og vi e jo inn og ut av kontoran te hverandre heile tia og drøfte heile tia (...) æ oppleve et godt samarbeid her asså, det gjør æ...no hadd vi akkurat ein medarbeidersamtale og der spurt dæm mæ akkurat om det der, om æ følt mæ «ein ensom svale», men det gjør æ ikkje asså, æ trives kjæmpegodt og æ føle at det fungere kjæmpegodt...det vil jo vær lærera du samarbeide meir me enn andre ettersom kossn behov elevan i dæm ulike klassn har da (...) vi har vældi stort fokus på sælve læringsmiljø` akkurat no da, for det e et prosjekt vi held på me (...) vi har ikkje kommet så langt enda, no held vi på me relasjon da, mellom lærer og elev...vi har blant anna observert hverandre i klasseromme` og sånne ting, og no ska vi begynn me struktur og regla da...så vi har jo stort fokus på det akkurat no (...) vi jobbe my me struktur og diskutere my i kollegiume`(...) (S-INT, 220313).

Videre trekker *Gunnvor* frem samarbeidet mellom lærer og seg selv som spesialpedagog som særlig viktig. Hun uttaler det slik:

(...) æ passe jo vældi godt på at spesialundervisninga ikkje bli lagt te når klassn har kunst og håndverk eller musikk eller gym eller...sånne fag da, det e vikti å ikkje ta ut elevan når det e nåkka vikti som skjer i fellesskape`, når fellesskape` har et vikti felles referansepunkt som dæm kan snakk sammen om...asså, det gjør æ aldri (...) æ prøve no egentli bare å terættelægg og læs situasjonan så godt æ kan og forbered ukan sammen med læreran (S-INT, 220313).

5.4.5 Analyse og drøfting

Det går frem at informantene har svært ulike opplevelser av samarbeid knyttet til inkludering. *Eva* trekker i sin uttalelse frem at hun opplever at det er svært lite samarbeid mellom kontaktlærere og spesialpedagogene på skolen hun arbeider i, og at samarbeid i liten grad er vektlagt. Dette mener hun skyldes at man har lite tid til samarbeid og at det er manglende interesse for samarbeid blant de tilsatte. Hun uttrykker at det ikke er nok lagt til rette for

samarbeid mellom de tilsatte, og at hun selv ikke orker eller ønsker å bruke fritida si til dette arbeidet. Videre påpeker hun at hun tror at mange lærere opplever det som avlastning at elever blir tatt ut til spesialundervisning, og at lærerne ofte ikke vet hva eleven og spesialpedagogen gjør i spesialundervisningen. *Marit* opplever samarbeid knyttet til inkludering svært annerledes enn *Eva*. *Marit* opplever at samarbeid mellom skolens tilsatte ved skolen hun arbeider i blir vektlagt i stor grad. Hun snakker om «våre» elever, og ikke «mine» og «dine», og at dette er et prinsipp de ansatte har blitt enige om. Hun beskriver et tett og godt samarbeid mellom henne selv som spesialpedagog og kontaktlærerne. Samarbeidstid blir sterkt vektlagt. Hun påpeker at de bruker mye tid på å kjenne skolens elever og på læringsmiljøet generelt. Videre opplever *Marit* kontaktlærerne som svært interessert i elevene som er ute til spesialundervisning, og at man ofte diskuterer sammen også utenfor samarbeidstid. Hun opplever ikke at noen av lærerne opplever det som avlastning når hun tar ut elever til spesialundervisning. *Trygve* forteller at samarbeid knyttet til inkludering blir vektlagt i skolen han arbeider i, men at det likevel eksisterer et skille mellom «mine» og «dine» elever blant de tilsatte. Han sier at alle lærerne kjenner til elever med spesielle behov ved skolen og at man har satt av tid til å snakke om og diskutere ulike kasus sammen. *Trygve* påpeker hvor viktig det er å være en del av et kollegium hvor man kan utveksle erfaringer. Han forteller at han ofte sitter igjen på jobb og diskuterer med sine kollegaer, og at det er viktig å være tilstede og tilgjengelig på arbeidsplassen og å sette av tid til dette. *Gunnvor* forteller at samarbeid blir vektlagt i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø ved skolen hun arbeider i, og hun opplever et svært godt samarbeid med kontaktlærerne. Hun trekker frem samarbeidet mellom lærerne og seg selv som spesialpedagog som særlig viktig, der man diskuterer, planlegger sammen, og sammen tilrettelegger for elevene på best mulig måte.

Som det påpekes både i NOU 2009:18 og av Tøssebro et al. (2006), er det politisk enighet om prinsippet om en inkluderende skole, men hvordan realiseringen av dette målet skal foregå, fremgår som tvetydig og uklart. På bakgrunn av dette, og fordi læreplanen i stor grad overlater til praksisfeltet å omsette ideen om en inkluderende skole i praksis, er det grunn til å anta at samarbeid knyttet til å skape den inkluderende skole vil være av betydning. Booth og Ainscow (2001) viser til at inkludering betyr at skolekulturen, strategier og praksis må utvikles på så måte at skolen kan tilpasse opplæringen til mangfoldet av elever. Dette vil kreve innsats fra både lærerne, spesialpedagogene, og andre som tilhører skolekulturen. Ifølge NOU 2009:18 bør pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse i større grad forenes i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Dette støttes av Dalen (2004), som hevder at

kunnskap om og trening i samarbeid mellom lærere, og lærere og spesialpedagoger er avgjørende for realiseringen av den inkluderende skolen. Hun omtaler dette samarbeidet som et indre restaureringsarbeid i skolen som er nødvendig dersom skolen skal ha mulighet til å bli en reelt inkluderende skole (Dalen, 2004). Også Uthus (2007) viser til at samarbeid er av stor betydning for realiseringen av en inkluderende skole. Som presentert, går det frem at informantene har ulike opplevelser av samarbeid knyttet til arbeid for inkludering. Eva uttrykker at hun opplever lite eller intet samarbeid med lærerne til elevene hun har i spesialundervisning, og at samarbeid mellom de tilsatte vektlegges i liten grad i arbeidet for inkludering. Marit forteller at hun opplever et svært godt samarbeid mellom seg selv som spesialpedagog og kontaktlærerne, og at samarbeid mellom skolens ansatte vektlegges i stor grad i dette arbeidet. Trygve forteller at han opplever et godt samarbeid med andre tilsatte ved skolen, og at samarbeid knyttet til arbeidet for inkludering vektlegges, men at det likevel er et skille mellom «mine» og «dine» elever. Gunnvor uttrykker at hun opplever et godt samarbeid mellom seg selv og kontaktlærerne, og at samarbeid vektlegges i arbeidet for inkludering.

5.4.6 Oppsummering

Informantene opplever vektlegging av samarbeid knyttet til inkluderingsarbeid, dette indre restaureringsarbeidet som Dalen (2004) snakker om, forskjellig. Noen opplever samarbeidet som fraværende, mens andre opplever samarbeidet som svært godt. Ut fra det teorien sier og informantenes uttalelser om opplevelse av samarbeid knyttet til inkludering, er det grunn til å anta at godt samarbeid mellom skolens lærere, og lærere og spesialpedagoger er avgjørende for realiseringen av den inkluderende skole. For å kunne nå målet må felles utfordringer bli gjort til felles sak. Jeg tror med dette at et tett samarbeid mellom skolens ansatte vil være en forutsetning for at det skal være mulig for skolen å skape et inkluderende læringsmiljø.

5.4.7 Opplevelse av egen kompetanse knyttet til inkludering

På spørsmål om hun føler at hun lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom, uttaler *Eva* det slik:

Næi...næi, æ lykkes bedre før, men no e æ trøtt og slitn, orke ikkje å engasjer mæ så gale, blitt lei, rætt og slætt...lykkes næi...næi, lykkes aldri som lærer...det spørs jo igjen korr man lægg lista...hvis æ lægg lista nogenlunde, så lykkes æ meir enn godt nok, men ikkje ut i fra ei list lagt lang oppi der næi...næi (L-INT, 050313).

Når det gjelder spørsmål om hun føler at hun har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, sier Eva som følgende:

Næi, ikkje no lenger, blitt for gammel...det har me engasjement å gjør, og det har med at du har holdt på så længe...drittlei av spesialundervisning òg, for det kræve my av ein lærer å sitt der, f.eks. ein og ein...når æ bli drittlei iløpe` av ein spes.time, ka bli da eleven, ikkje sant? Du må bare finn på andre ting...så næi...det er ikkje et yrke å anbefal, ikkje over tid, det e sånn som me å værria førskolelærer, man kan ikkje værria gammel og vær førskolelærer vettu, og driv å løft onga (...) det bli nåkka anna å vær lærer, det e nåkka konkret, du må ikkje vær så på hugge` heile tia, men har du spesialundervisning så må du værria vældi oppmerksom, vældi på vakt, vældi positiv, ikkje sant, og det e ikkje allvei at man gidde å værria, ikkje sant, rett og slætt...så det e jo vældi personavhengi (L-INT, 050313).

På spørsmål om *Marit* føler at hun lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom, uttaler Marit det slik:

Ja, æ syns at vi lykkes me det ja...no har jo ikkje vi... (...) no kommer jo vi te å få ein elev me større behov enn det vi har hatt her, hvertfall dæm åran æ har vært her (...) så det skal bli spennjanes å sje korr godt vi klare å inkluder den eleven da (...) (S-INT, 060313).

I forhold til spørsmålet om hun føler hun har den kompetansen som trengs for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, svarer Marit som følgende:

Ja...på holdning så føle æ det at æ har det, og så føle æ det at skolen her har det, men det viktaste for oss e jo opplevels n eleven har, som foreldran har og at vi har en dialog me dæm heile tia, sånn at vi justere oss underveis hvis nåkka e vanskel...men koss det bli når man får barn me vældi store behov, det... (...) sånn som dæm eleven som har ADHD, ADD, læse- og skrive vanska og den type vanska, så føle æ at vi klare det, men det e først og fræmst fordi at vi jobbe me læringsmiljøet vårres heile tia trur æ, og at foreldran veit at vi gjør det, at dæm e trygg på at barnan dæmmers bli sett heile tia, for hvis ikkje så bli dæm utrygg (...) det e ein kultur for det på skolen, det e ein go skole å jobb på, ein go skole å gå på, trur æ, i hvertfall e det dæm tebakemelding an vi får fra andre etata som kommer inn her, at det e ein go atmosfære da og at læreran e lætt å samarbeid me...og vi har gode relasjonane me persona i andre etata, sånn som i BUP og PPT, og har et godt samarbeid me fysioterapeut, hælserøster og andre som kommer hit (S-INT, 060313).

På spørsmål om *Trygve* føler at han lykkes i å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom, uttaler Trygve følgende:

Jaa, det e jo mange barn som har spesielle behov, og det kan jo værre teporært òg, at det e nåkka som skjer i familien eller nåkka, spesielle behov kan jo vær vældi my og...asså, hvis du e nyutdanna så trur æ at du føle at du mislykkes, fordi at du tænke «no fikk æ ikkje te det», «huff, stakkars ho, det gikk ikkje heilt som æ ønska», men du må bare kom te den erkjennelsn at du e et menneske og du har 25 eleva og prøve så godt du kan å tilpass det og svar på dæm spesielle behovan som finnes, og du må erkjenn det at du e ein person og at du kanskje har 5 tima på dæ hver dag te å gjør så godt du kan og godta at det e slik, og så må du prøv å glæm det når du e færdi for dagen...begynne du å gnæg på alt du burda ha gjort i forhold te hver ænkelt elev, så får du ikkje sovva om natta...sånn va æ særlig det første året mitt som lærer, men sånn kan man ikkje hold på...da bli man pænsjonert som 30-åring (L-INT, 070313).

I forhold til spørsmål om han føler at han har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, sier Trygve:

Både ja og næi...æ føle æ har den kompetansn som trængs te å skap det sosiale fellesskape`, det har æ på ein måte allti lyktes me, at i den klassn æ e lærer i e det et godt miljø sosialt...på den bitn føle æ at æ har kompetansn...det e ikkje det at æ føle at æ har lært så forfærdeli my om det på kurs eller på lærerhøgskolen trur æ, men det går jo vældi my på personlie` egenskap trur æ, og erfaring ikkje minst, «kossn man kan vær i forkant av ting», «ka e det som oppstår i ein 3. klasse som vi kan begynn å snakk om længe før det oppstår» f.eks...sånn at kompetansn e nåkka man erværve sæ i forhold te det, man må ha hatt nånn klassa først og man kan selvfølgeli snakk me andre erfarne lærera underveis hvis man har trøbbel og lær my av dæm, men my går jo på egen erfaring...den kompetansn føle æ at æ har fått fordi at æ har jobba såppas længe (L-INT, 070313).

Når det gjelder spørsmål om *Gunnvor* føler at hun lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom, uttaler Gunnvor det slik:

Eh...næi...ka ska man si te det...asså, som sagt så føle æ ikkje at det e nånn her av dæm elevan æ har som har så vældi store behov akkurat no...det går vældi fint (S-INT, 220313).

På spørsmål om hun føler at hun har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, sier Gunnvor følgende:

Det veit æ ikkje...næi, det kan æ jo allti bli bedre på selvfølgeli, man føle jo på det at man ikkje allti strækk te, det gjør æ ikkje, æ føle alltid at æ skulla lært meir og kunna meir og alt det der...men asså, det må man jo føl òg da, hvis ikkje så bli det jo ikkje bra...man kan jo ikkje bare si at «det her går som det suse»...man gjør så godt man kan og så tænke man at man allti kan bli bedre, og det e arti å gå på kurs og det e inspireranes...æ føle jo at æ veit korr æ kan gå for å hent kunnskap hænn da hvis det e nåkka æ føle at æ virkeli ikkje mestre (...) du får jo fagli oppdatering da (...) og det går an å si fra og få meire

kursing og meir hjelp, og så får du litt erfaring på det og så går det bra...man kan jo ikkje sitte på alle fasitsvaran, det kan du faktisk ikkje...åsså får vi jo hjelp fra PPT, kompetansesenter og...to ganga i fjor hadd vi besøk fra folk fra kompetansesenter for å informer om diagnosa og sånne ting da (...) vi får jo hjelp når vi træng det (S-INT, 220313).

5.4.8 Analyse og drøfting

Det går frem i informantenes uttalelser at de opplever egen kompetanse knyttet til arbeidet for inkludering noe ulikt. I sin uttalelse om hun føler at hun lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom, uttrykker *Eva* at hun ikke lykkes i like stor grad i dag som før. Hun forteller at hun er trøtt og sliten, og at hun ikke er like engasjert som tidligere. Hun forteller videre at hun føler at hun ikke lengre har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø. Hun uttrykker at hun er lei, særlig av å drive spesialundervisning. *Marit* uttrykker at hun føler at hun, sammen med de andre ansatte ved skolen, lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov. Hun påpeker at skolen for øyeblikket ikke har elever med veldig store behov. På spørsmål om *Marit* føler at hun har den kompetansen som trengs for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, forteller hun at hun føler at hun har den kompetansen som trengs, på holdning. Hun forteller at det jobbes kontinuerlig med læringsmiljøet, og de ansatte samarbeider godt med hverandre og også andre etater utenfra. *Marit* påpeker at det likevel er opplevelsen elevene og foreldrene sitter igjen med, og hva de føler, som er det viktigste. *Trygve* sier at han føler at han lykkes i å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom. Han viser til at man som lærer alltid vil føle at man kan gjøre bedre og mer. Han legger til at man må godta at man bare er et menneske og at man gjør så godt man kan som lærer. På spørsmål om *Trygve* føler at han har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø, svarer han både ja og nei. Han forteller at han føler at han har kompetansen til å skape et godt sosialt miljø i klassen han er lærer i. Kompetansen har han tilegnet seg gjennom erfaring og erfaringsutveksling i kollegium, men at det også handler om personlige egenskaper, sier han. *Gunnvor* uttrykker at hun føler at hun lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov. Hun påpeker at skolen for øyeblikket ikke har elever med særlig store vansker. På spørsmål om *Gunnvor* føler at hun har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, svarer hun nei. Hun forteller at hun noen ganger føler at hun ikke strekker til, og at det alltid vil være ting hun kan bli enda bedre på, og få enda større kunnskap om og kompetanse i. *Gunnvor* påpeker at man ikke kan ha alle fasitsvar, og at å hente ny kunnskap, å holde seg faglig oppdatert, samt å få erfaring, er viktig i arbeidet for inkludering.

NOU 2009:18 og Garm (2004) viser til manglende lærerkompetanse når det gjelder arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø i skolen. Ifølge Garm (2004) råder det usikkerhet om egen kompetanse blant mange lærere når det gjelder inkluderingsarbeid, og at dette er en av de største hindringene for realiseringen av en inkluderende skole. Eva forteller at hun i dag ikke føler at hun lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov, eller at hun har kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom. Både Marit og Trygve forteller at de føler at de lykkes med å inkludere elever med spesielle behov. Marit føler også at hun har den kompetansen som trengs for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, på holdning. Trygve svarer både ja og nei på spørsmål om han føler at han har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom. Han sier at han føler at han har kompetansen til å skape et godt *sosialt miljø*. Han har tidligere nevnt at man skal inkludere både sosialt og faglig, og at han opplever å inkludere barn med særlig store behov faglig som særlig utfordrende. Jeg opplever at Trygve er noe usikker når det gjelder egen kompetanse til å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom. Gunnvor forteller at hun føler at hun lykkes med å inkludere elever med spesielle behov, men at hun ikke føler at hun har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i sitt klasserom, fordi det alltid vil være noe hun kan bli bedre på og få mer kompetanse i. Ifølge Eidsvåg (2007) vil det være lærernes og spesialpedagogenes engasjement og glede over arbeidet som virkelig teller, og at faglig og pedagogisk utvikling er nødvendig. Marit, Trygve og Gunnvor uttrykker gjennom sine uttalelser at de er engasjerte i arbeidet for inkludering, mens Eva forteller at hun er lei og ikke har dette engasjementet lenger. Gunnvor er den eneste som viser til viktigheten av faglig og pedagogisk oppdatering.

5.4.9 Oppsummering

Informantenes opplevelser knyttet til egen kompetanse er ulike. Når det gjelder opplevelse av å lykkes med å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom, går det frem at tre av de fire informantene føler at de lykkes i dette arbeidet. På spørsmål om de opplever at de har den kompetansen som kreves for å skape et inkluderende læringsmiljø, er ikke svarene like entydige. To av informantene forteller at de ikke føler at de har kompetansen som kreves, mens en informant uttrykker en opplevelse av å ha kompetansen i noen grad, mens en opplever å ha kompetansen som kreves. Det kan ikke med utgangspunkt i Garm (2004) sies for sikkert at informantene er usikre på egen kompetanse når det gjelder arbeidet for inkludering, men studiens funn gir likevel et inntrykk av at det i noen grad råder usikkerhet til egen kompetanse blant flere av informantene.

Kapittel 6: Avsluttende drøfting

Hensikten med denne studien var å få et innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger forstår Kunnskapsløftets mål om et inkluderende læringsmiljø, og hvordan de opplever å skulle realisere dette målet i klasserommet. Videre tok studien sikte på å se nærmere på om det er ulikheter mellom lærere og spesialpedagoger når det gjelder hvordan de forstår og opplever fenomenet inkludering. Gjennom intervju med to allmennlærere og to spesialpedagoger har jeg fått et innblikk i deres forståelser og opplevelser knyttet til dette. Gjennom deres uttalelser har jeg også fått et inntrykk av de ulike skolenes inkluderende praksis, men det er her viktig å påpeke at dette inntrykket kun er basert på uttalelsene til studiens fire enkeltstående informanter. Informantenes uttalelser gjenspeiler ikke nødvendigvis de andre tilsattes holdninger til og opplevelser av eksempelvis samarbeid knyttet til arbeidet for inkludering.

Uttalelsene gitt av informantene gir grunnlag for å tegne et bilde av hvordan de forstår inkluderingsbegrepet og deres opplevelser knyttet til inkluderingsarbeid. Det går frem at deres forståelser og opplevelser knyttet til fenomenet inkludering er nokså ulike. De forholder seg svært ulikt til fenomenet inkludering, både når det gjelder forståelse av inkluderingsbegrepet, og holdninger og opplevelser knyttet til inkluderingsarbeid. Som Bachmann og Haug (2006) påpeker, er ikke inkluderingsbegrepet et entydig begrep. At informantenes forståelser av inkluderingsbegrepet er ulike vil være naturlig. Likevel vil deres forståelser spille en viktig rolle i forhold til arbeidet for inkludering, fordi en felles forståelse av inkludering blant de som arbeider i skolemiljøet vil være avgjørende for realiseringen av målet (NOU 2009:18). Det går videre frem at informantene har ulike holdninger til Kunnskapsløftets mål om inkludering. Studiens funn gir inntrykk av at holdninger knyttet til dette målet legger grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø, og vil slik ha stor betydning for realiseringen av målet. At det er vanlig å drive spesialundervisning utenfor klassens rammer ved alle skolene som informantene arbeider i, støtter det Bachmann og Haug (2006) sier om at den tradisjonelle måten å gi spesialundervisning på fremdeles står sterkt. Målet om at alle elever skal være en del av fellesskapet i form av å gå i ordinær skole i lokalmiljøet, er ifølge Bachmann og Haug (2006) på langt vei nådd. Men ut fra det Bachmann og Haug sier, og ut fra det inntrykket studiens funn gir, ser det ut til at målet om at alle elever skal få være i vanlig klasse der de får mulighet til å ta del i det sosiale livet sammen med andre, på tross av de ulikheter de måtte ha, fremdeles bare er et mål. Bachmann og Haug (2006) påpeker at det å ikke få delta i fellesskapets opplevelser, diskusjoner og aktiviteter er en like stor del av

problemet som det å fysisk være et annet sted enn de andre, og at elever som ikke får delta sammen med de andre, faller lettere utenfor fellesskapet. Studiens to spesialpedagoger forteller at de hele tiden overvåker hva klassene gjør, og at de unngår å ta ut elever til spesialundervisning når klassen har et annerledes opplegg og et felles referansepunkt. Flere av informantene uttrykker opplevelse av at mye av spesialundervisningen vanskelig lar seg gjøre innenfor klassens rammer. Samtlige informanter forteller at de oppfatter at elevene opplever å bli tatt ut til spesialundervisning heller som populært enn som noe negativt.

Samarbeid knyttet til inkluderingsarbeid, særlig samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, vektlegges i ulik grad av informantene. Tre av de fire informantene sier at de føler at de lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov i sitt klasserom. Når det gjelder opplevelse av egen kompetanse knyttet til arbeid for inkludering, gir studiens funn et inntrykk av at det i ulik grad råder usikkerhet til egen kompetanse blant flere av informantene. Dette er i tråd med det Garm (2004) sier om at forskning viser at det råder usikkerhet blant mange lærere når det gjelder arbeidet for inkludering. I forhold til studiens spørsmål om det er ulikheter mellom lærere og spesialpedagoger spesielt, fant jeg ikke sterke holdepunkter for dette. Likevel går det frem av informantenes uttalelser knyttet til sine forståelser av inkluderingsbegrepet, at det er likheter mellom de to allmennlærerne sine forståelser og mellom de to spesialpedagogene sine forståelser. Det er også i en viss grad gjennomgående at de to allmennlærerne i stor grad viser til faglig inkludering i sine uttalelser, mens de to spesialpedagogene viser til sosial inkludering i sine uttalelser. Jeg kan ikke med bakgrunn i dette si at likhetene bunner i deres utdannelser som allmennlærere og spesialpedagoger, men studiens funn gir likevel et inntrykk av at det er ulikheter mellom allmennlærernes og spesialpedagogenes forståelse av begrepet, og at deres utdanning kan ha betydning for hvordan de forstår begrepet. Utover dette har jeg ikke funnet ulikheter eller likheter i informantenes uttalelser som tilsier at det skulle være ulikheter mellom læreres og spesialpedagogers forståelse og opplevelse knyttet til fenomenet inkludering.

Alle informantene uttrykker at de er enige i det Møller og Sundli (2007) sier om at det har blitt et større fokus på elevresultater etter innføringen av Kunnskapsløftet, og at man kan snakke om at skolemiljøet i større grad har blitt prestasjonsorientert. Under LK06 har skolen i dag stort fokus på målbare resultater hos den enkelte. Læreplanen er avgjørende for hvordan vi arbeider i skolen, fordi den legger føringer for hva elevene skal lære gjennom det opplæringsstilbudet som skolen gir dem. Samtidig er det også enighet om inkludering som et

omfattende mål og ideal. Slik jeg ser det, vil inkludering på mange måter dreie seg om individuell opplevelse. Dette vil gjelde både de tilsattes og elevenes opplevelser. Nettopp derfor vil det være vanskelig å oppnå inkludering slik det er ment uten få innblikk i hvordan de som befinner seg i skolemiljøet opplever situasjonen, slik som lærere og spesialpedagoger. Selv om målet om inkludering står svart på hvitt i Kunnskapsløftet, og også i andre sentrale offentlige dokumenter, er det uklart *hvordan* dette målet skal nås, *om* dette måles kan nås, og hvordan og i hvilken grad dette målet kan *måles*. Studiens funn gir indikasjon på at lærerne og spesialpedagogene som deltok i studien har ulike forståelse knyttet til inkluderingsbegrepet og hvordan målet om inkludering skal kunne nås, ulike holdninger knyttet til målet om inkludering av barn med spesielle behov, og ulike opplevelser knyttet til arbeidet for inkludering. Arbeidet for å skape den inkluderende skole, det indre restaureringsarbeidet som Dalen (2004) viser til, vil være en kontinuerlig pågående prosess. Som Bachmann og Haug (2006) påpeker med sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, må det arbeides med å utvikle felles inkluderende verdier og holdninger for at skoler skal kunne nå målet om inkludering slik det er ment. Grisen blir ikke feitere av å bli veid, «(...) men kunnskap om hva grisen veier kan være med på å tilpasse fôringen på best mulig måte» (Roe, 2008, s. 171-172).

Referanseliste

Litteratur

- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli (red.), *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. (s. 23-44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oversatt og bearbeidet av Kari Nes og Marit Strømstad. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dalen, M. (2004). Den inkluderende skolens dilemmaer. I *Spesialpedagogikk*, 5, s. 12-15.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, I. (2007). «Knap er en med en livskrets blitt fortrolig, før vanens slapphet truer som en fare». I J. Møller & L. Sundli (red.), *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. (s. 153-165). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I Petterson, T. & Postholm, M.B (red.). *Klasseledelse* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Møller, J. & Sundli, L. (2007). Læreplanverket for kunnskapsløftet – en introduksjon. I J. Møller & L. Sundli (red.), *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. (s. 15-22). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- NESH, red., (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education. I H. Daniels (red.), *Special education reformed. Beyond Rhetoric*. (s. 5-30). London: Falmer.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, 5, s. 22-27.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med en funksjonshemming – i kontekst. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 11-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J., Engan, E. & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75-101). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Uthus, M. (2007, 26. april). Spesialundervisningens plass i skolen. *Adresseavisen*.
- Vislie, L. (2004). Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring: Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, 5, s. 16-21.

Internettkilder

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskolen i Volda / Møreforskning Volda: Forskningsrapport nr 62. Hentet 22. november 2012 fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf?epslanguage=no

Djupedal, Ø. (2006). *Inkluderende skole – politiske visjoner*. Hentet 21. januar 2013, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/inkluderende-skole---politiske_visjoner.html?id=113958

Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 17. januar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Hentet 23. november 2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

Opplæringslova (2012). *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Hentet 25. januar 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#8-2>

Opplæringslova (2012). *Rett til spesialundervisning*. Hentet 21. januar 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#5-1>

Opplæringslova (2012). *Skolen*. Hentet 25. januar 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#8-1>

Opplæringslova (2012). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet 25. januar 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Om nasjonale prøver*. Hentet 30. januar 2013 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet (2012, 23. januar). *Prinsipp for opplæringa* [Kunnskapsløftet]. Hentet 23 november 2012, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg heter Elise Hopmark og er student ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) i Trondheim, hvor jeg tar mastergrad i spesialpedagogikk. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt i anledning av min mastergrad, og søker informanter som ønsker å delta i intervju. Prosjektet handler om inkludering i barneskolen, der jeg ønsker å sette inkluderingsbegrepet under lupen og studere hvordan lærere og spesialpedagoger forstår og opplever fenomenet inkludering. Problemstillingen for prosjektet lyder som følgende:

Hvordan forstår lærere og spesialpedagoger Kunnskapsløftets mål om et inkluderende skolemiljø, og hvordan opplever de å skulle realisere dette målet i klasserommet?

For å kunne besvare eller belyse prosjektets problemstilling, ønsker jeg å intervju to allmennlærere og to spesialpedagoger i Kristiansund kommune. I den anledning sender jeg forespørsel om du ønsker å delta som informant i dette prosjektet, og avsette ca. 45 minutter til å bli intervjuet.

For å få med meg alt du deler/forteller i intervjuet, vil samtalen bli spilt inn med lydopptak. Det vil ikke bli spurt om personlig eller sensitiv informasjon, annet enn bakgrunnsinformasjon slik som utdanning, yrkeserfaring, alder og kjønn. Min hensikt med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan lærere og spesialpedagoger forstår og opplever inkludering. Datamaterialet vil bli anonymisert, og lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er gjennomført 15. mai 2013. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til personidentifiserbare data.

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg fra prosjektet så lenge studien pågår, uten at du må oppgi noen begrunnelse for dette. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), ved personvernombudet, der jeg har fått godkjenning til å gjennomføre dette prosjektet.

Dersom du ønsker å delta i intervju eller ønsker mer opplysninger om prosjektet, ligger min kontaktinformasjon (samt min veileders kontaktinformasjon) vedlagt nedenfor.

Håper på positiv tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Elise Hopmark

Studentens kontaktopplysninger

Navn: Elise Eines Hopmark

Telefon: 92 46 79 10

Epost: elisehopmark@gmail.com

Veileders kontaktopplysninger

Navn: Nina Volckmar

Telefon: 97 61 31 80

Epost: nina.volckmar@svt.ntnu.no

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning til intervju

- Presentere meg selv og takke for deltakelsen.
- Forklare studiens hensikt og i grove trekk hva intervjuet tar for seg.
- Bekrefte fortrolighet, anonymitet, konfidensialitet.
- Forklare formålet med å benytte lydopptak.

Innledende spørsmål - bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor mange år har du arbeidet som lærer/spesialpedagog?
3. Hvilken stilling har du i skolen i dag?

Hovedspørsmål

Inkluderingsbegrepet

4. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
5. I Kunnskapsløftet blir prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring omtalt som overordnede prinsipper for opplæringen.
 - 5a. Hvordan forstår du prinsippet om likeverd?
 - 5b. Hvordan forstår du prinsippet om inkludering?
 - 5c. Hvordan forstår du prinsippet om tilpasset opplæring?
6. Kunnskapsløftet legger vekt på målet om et inkluderende læringsmiljø, der mangfold blir anerkjent og respektert. Hva legger du i et inkluderende læringsmiljø?
7. Hvilke faktorer ser du som viktige for å skape et inkluderende læringsmiljø for barn med spesielle behov?
8. Hva innebærer det for deg at elever med spesielle behov er inkludert i skolen?

Erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø

9. Hvilke erfaringer har du med å arbeide med inkludering i skolen?
 - 9a. Forskere viser til at arbeid for å øke fellesskapet og for å øke demokratisk deltakelse er arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på for å skape et inkluderende læringsmiljø. Er arbeid for å øke fellesskapet noe som vektlegges i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø i ditt klasserom?
 - 9b. Er arbeid for å øke demokratisk deltakelse noe som vektlegges i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø i ditt klasserom?
10. Hvordan opplever du skoleledelsens arbeid for et inkluderende læringsmiljø ved din skole?
 - 10a. Vektlegger skoleledelsen å utvikle de ansattes kompetanse i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?
 - 10b. Bli samarbeid mellom de ansatte vektlagt i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø?
11. Forskere hevder at skolemiljøet i dag er preget av å være et prestasjonsorientert miljø, der Læreverket i større grad enn tidligere vektlegger basiskompetanse, og at dette har ført til et større fokus på eleven som individ og mindre fokus på fellesskapet. Samtidig vektlegges målet om inkludering. Skolen skal slik sørge for flere idealer samtidig. Hva tenker du om dette?
12. Enkelte hevder at målet om inkludering er umulig med det mangfoldet vi har i den norske skolen i dag. Hvordan opplever du å skulle realisere målet om et inkluderende læringsmiljø i ditt klasserom?
 - 12a. Føler du at du lykkes i arbeidet med å inkludere elever med spesielle behov i ditt klasserom?
 - 12b. Føler du at du har den kompetansen som trengs for å skape et inkluderende læringsmiljø i ditt klasserom?

Avsluttende spørsmål

13. Har du lyst til å lytte gjennom opptaket?
14. Er det noe du vil tilføye?
15. Er det noe du vil slette?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Nina Volckmar
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32656 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32656	<i>Hvordan tolker lærere og spesialpedagoger Kunnskapsløftets mål om et inkluderende skolemiljø, og hvordan opplever de å skulle realisere dette målet i klasserommet?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Nina Volckmar
Student	Elise Hopmark

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillir kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elise Hopmark, Aslak Bolts gate 3, 7043 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32656

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet med Elise Hopmark som prosjektleder. Jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom å besvare intervju i dette prosjektet.

Jeg er klar over at deltakelsen er frivillig og deltar på de vilkår som er satt i informasjonsskrivet. Jeg er videre klar over at jeg kan trekke meg når som helst mens prosjektet pågår uten noen begrunnelse, og at alle opplysninger om meg da vil bli slettet. Opplysningene om meg vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er gjennomført 15. mai 2013.

Dato/sted

Signatur
