

Nina Sørensen Hoff

Inkludering i klasserommet

En kvalitativ studie av læreres refleksjoner over inkludering på klasseromsnivå

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

Veileder: Torill Moen

Desember 2022



Nina Sørensen Hoff

Inkludering i klasserommet

En kvalitativ studie av læreres refleksjoner over inkludering på klasseromsnivå

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning
Veileder: Torill Moen
Desember 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tema for denne masterstudien er inkludering på klasseromsnivå. Formålet med studien er å bidra med økt kunnskap til et forskningsfelt som ikke er så utbredt i Norge. Til tross for at inkludering i norsk skolesammenheng er forsket mye på er, det få studier som spesifikt løfter frem lærerstemmen når det kommer til inkludering på klasseromsnivå. Studien tar derfor sikte på å få innsikt i, og kunnskap om, hvordan lærere reflekterer over inkludering på klasseromsnivå.

Problemstillingen som danner grunnlaget for studien er: *Hvordan reflekterer fire lærere i grunnskolens mellomtrinn over inkludering på klasseromsnivå?*

Problemstillingen er undersøkt ved hjelp av kvalitativ forskningsmetode i form av individuelle semistrukturerte intervju. Fire lærere som hovedsakelig har sitt arbeidsfelt i grunnskolens mellomtrinn er intervjuet om temaet. Deres refleksjoner over inkludering på klasseromsnivå er presentert, analysert og drøftet opp mot pedagogisk litteratur og forskning knyttet til feltet.

Den skolepolitiske intensjonen i Norge er å utvikle inkluderende fellesskap i en skole for alle. Inkludering er derfor ett av tre bærende prinsipp i regjeringens arbeid med å forbedre det norske utdanningssystemet (kunnskapsdepartementet, 2020). I skolesammenheng er inkludering et relativt nytt begrep selv om det har røtter lenger tilbake. Å etablere inkluderende fellesskap i en skole for alle er komplekst og sammensatt. I alle klasserom sitter elever med ulike forutsetninger, behov og erfaringer, og inkludering blir derfor sentralt i arbeidet med at alle skal høre til. I de sentrale styringsdokumentene (UNESCO, 1994; Kunnskapsdepartementet, 2017; 2020) vektlegges det tydelig at inkludering skal være gjelde for alle elever, uavhengig av forutsetninger og evner.

Sentrale funn i denne masterstudien er at det er mangelfullt samsvar mellom lærernes refleksjoner knyttet til hvem inkludering gjelder for og hvordan dette beskrives i de sentrale styringsdokumentene. Det er enighet blant lærerne i at inkludering er å ha tilhørighet i klassen, og at dette omfatter både den fysiske, faglige og sosiale dimensjonen ved inkludering. Den gode relasjon til elevene ble også trukket frem som en sentral og svært viktig faktor for å lykkes med inkludering.

Til tross for det mangelfulle samsvaret mellom lærernes forståelse av hvem inkludering gjelder for er det bred enighet blant lærerne om at inkludering handler om at alle elevene skal bli sett og hørt og at elevene selv skal oppleve at de hører til i et meningsfylt fellesskap med plass til alle, uavhengig av forutsetninger og behov. Funn i denne studien viser også at dette er et arbeid som ikke er helt uproblematisk og som kan by på utfordringer.

Abstract

The theme of this master's program is inclusion at the classroom level. The purpose of the study is to contribute increased knowledge to a field of research that is not so widespread in Norway. Despite the fact that inclusion in the Norwegian school context has been extensively researched, there are few studies that specifically highlight the teacher's voice when it comes to inclusion at classroom level. The study aims to gain insight into, and knowledge of, how teachers reflect on inclusion at the classroom level.

The research question that forms the basis of the study is: *How do four teachers in the middle level of primary school reflect on inclusion at the classroom level?*

The research question is investigated using qualitative research methods in the form of individual semi-structured interviews. Four teachers who mainly work in primary and lower secondary schools were interviewed on the topic. Their reflections on inclusion at the classroom level are presented, analyzed, and discussed in relation to educational literature and research related to the field.

The intention of the school politics in Norway is to develop inclusive learning environments in a school for everyone. Inclusion is therefore one of three fundamental principles in the government's efforts to improve the Norwegian education system (Ministry of Education and Research, 2020). In a school context, inclusion is a relatively new concept even though it has roots further back. Establishing inclusive learning environments in a school for everyone is complex and compound. In all classrooms, students have different competence, needs and experiences, inclusion is therefore central in the work to ensure that everyone belongs. In the central governing documents (UNESCO, 1994; Ministry of Education, 2017; 2020) it is clearly emphasized that inclusion should apply to all students, regardless of competence and abilities.

Key findings in this master's study are that there is inadequate compliance between the teachers' reflections on who inclusion applies to, compared to how this is described in central governing documents. There is a consensus among teachers that inclusion is belonging in class and that this encompasses the physical, academic and social dimensions of inclusion. Having a positive relationship with the students was also highlighted as a key and very important factor in succeeding with inclusion.

Despite the inadequate compliance between teachers' understanding of who inclusion applies to, there is a broad consensus among teachers that inclusion is about all students being seen and heard and that the students themselves should feel that they belong in a meaningful learning environment with room for everyone, regardless of their competency and needs. Findings in this study also show that this work is not entirely unproblematic and may present challenges.

Forord

En epoke nærmer seg slutten og det er på tide å sette endelig punktum, i ordets rette forstand. Jeg legger nå bak meg en svært lærerik og givende, men også krevende prosess. Å skrive denne masteroppgaven har krevd mye både i tid og arbeid, og noen ganger har prosessen følt endeløs. Samtidig har jeg opplevd den som meningsfull og inspirerende, og den har gitt meg enorm glede og mestring. Dette er en prosess jeg er glad for å kunne ha på listen over erfaringer.

Arbeidet med å få ferdig masteroppgaven har krevd en innsats fra flere enn meg, og noen fortjener en ekstra stor takk. Min veileder, professor Torill Moen, har vært til stor hjelp og inspirasjon for meg. Takk for tiden din, for dine ærlige og konstruktive tilbakemeldinger, og for at du gjennom hele prosessen har vist stort engasjement og tro på prosjektet mitt. Dine erfaringer og din kunnskap har beriket både meg og prosjektet, ingen kunne veiledet meg bedre.

En stor takk også til de fire lærerne «Kjetil», «Tor», «Marie» og «Tonje», for at dere delte deres refleksjoner, erfaringer og opplevelser. Takk for deres positive innstilling og engasjement, og for at dere prioriterte å bruke dyrbar tid på dette i en allerede hardt presset arbeidshverdag.

Mest av alt vil jeg rette en stor takk til min mann Espen og mine tre sønner Kevin, Tobias og Henrik. I lang tid har dere måttet tilpasse dere min hverdag, og dere har utrettelig stått ved min side og heiet meg frem, i både medgang og motgang. Dere har lyttet til enorme mengder mastersnakk, både frivillig og ufrivillig, og til alle døgnets tider. Jeg er svært heldig som har dere å lene meg på i livet. Dere har gitt meg enorm motivasjon ved å alltid ha tro på meg og tålmodigheten dere har vist er mildt sagt beundringsverdig.

Ingen master uten dere - Tusen takk!

Ålesund, desember 2022

Nina Sørensen Hoff

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	8
1.1 Oppgavens bakgrunn og aktualitet	8
1.2 Studiens formål og problemstilling	10
1.3 Masteroppgavens oppbygging	10
2 Teori	11
2.1 Historisk tilbakeblikk på veien frem mot inkludering.....	11
2.2 Om inkludering i norske læreplaner og andre aktuelle styringsdokumenter	13
2.3 Inkludering i pedagogisk litteratur	16
2.4 Forskningsarbeid knyttet til inkludering på klasseromsnivå	21
3 Metode	26
3.1 Kvalitativ forskning	26
3.2 Forskningsprosessen	27
3.2.1 Rekruttering og utvalg	27
3.2.2 Presentasjon av intervjupersoner	29
3.2.3 Intervju	29
3.3 Forskerrrollen	32
3.4 Transkribering.....	33
3.5 Dataanalyse	33
3.6 Studiens kvalitet	34
3.7 Etske refleksjoner	36
4 Empiri og analyse av empiri	38
4.1 Inkludering knyttes til enkeltelever.....	38
4.2 Inkludering er å høre til i klasserommet	42
4.3 Inkludering er å ha en god relasjon til elevene	48
5 Sammenfatning og refleksjoner	52
5.1 Sammenfatning	52
5.2 Avsluttende kommentar.....	55
Litteraturliste	57
Vedlegg 1 –Litteraturgrunnlag.....	1
Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD.....	2
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	3
Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	4

Tabeller og figurer

Tabell 1. Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2021).....	14
Figur 1. Dybdeintervjuets struktur (Tjora, 2020).....	28

1 Innledning

1.1 Oppgavens bakgrunn og aktualitet

Denne studien handler om erfarne læreres refleksjoner knyttet til inkludering i klasserommet.

Når det gjelder utdanningspolitikken i Norge ser en at den, med et historisk tilbakeblikk, har gått fra å være segregerende, til å bevege seg over i en mer integrerende og til sist nå inkluderende retning. Spesialskolelovene av 1951 definerte og kategoriserte elever i grupper og plasserte disse i egne segregerte hjelpeskoler eller hjelpeklasser utenfor det ordinære opplæringstilbudet. Grunnskoleloven som kom i 1975 markerte et tydelig skille fra spesialskoleloven og slo fast at alle barn skulle ha lik rett til opplæring (Nilsen, 2017, s. 19). Den internasjonale Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som Norge, sammen med 91 andre land, signerte og forpliktet seg til i 1994 la tydelige føringer for både planleggingen og organiseringen av spesialundervisningen, noe som også påvirket det ordinære opplæringstilbudet i stor grad. Erklæringen vektla at skolen skulle være et sted for alle, og gjennom dette blir den også svært sentral når det kommer til innføringen av inkluderingsbegrepet i skolen (Morken, 2012 s. 128).

Til tross for at inkludering som begrep i seg selv er ikke et nytt fenomen, ble det i norsk skolesammenheng for første gang presentert i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). At inkluderingsbegrepet kommer inn i læreplanverket på dette tidspunktet kan også ses i sammenheng med utviklingen av utdanningspolitikken i et mer historisk perspektiv, hvor målet på dette tidspunktet er å bygge ned spesialskolene og utvikle et fellesskap der alle hører til (Nilsen, 2017, s. 20).

I den neste læreplanen, Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) videreføres inkluderingsbegrepet. I tillegg vektlegges det nå på flere områder (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4-5). I overordnet del av gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2020), tydeliggjøres det at inkludering skal være en del av verdigrunnet i norsk skole. Sammen med prinsippene likeverd og tilpasset opplæring løftes nå inkludering frem som et eget prinsipp i arbeidet med å utvikle og forbedre det norske utdanningssystemet. Skolene skal nå bidra til å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17-21). Gjennom dette beskrives regjeringens målsetting både i forhold til hva de ønsker å utvikle, men også forbedre, når det kommer til utdanningssystemet i Norge. Slik sett står intensjonen om en skole for alle sterkt i norsk skolepolitikk.

Spørsmålet er hvordan det står til med realiseringen av inkluderingen. Flere innen forsknings- og fagmiljøet hevder at dette er vanskelig.

Bachmann og Haug (2006) hevder i «Forskningsrapport om tilpasset opplæring», at inkludering i norsk skole ikke kan sies å være oppfylt i henhold til kravet om at alle skal være en del av fellesskapet. Nedbyggingen av spesialskolene og målsettingen om en inkluderende norsk skole samsvarer lite med det de mener er en fremvekst av spesielle tilbud under utvikling i flere kommuner, at den tradisjonelle måten å drive spesialundervisning på lever «i beste velgående», samt at inkludering er et begrep som i hovedsak fortsatt virker til å tilhøre det spesialpedagogiske kunnskapsområdet (Bachmann & Haug, 2006, s. 92).

Flem, et al. (2004) peker i sin studie på at inkluderende opplæring handler om at skolene må møte behovene til alle elevgrupper. Samtidig hevder de at den skolepolitiske intensjonen knyttet til inkludering byr på utfordringer i praksis.

Moen (2008) sin studie peker også på at inkludering er komplekst, og at den mest kritiske faktoren når det kommer til å lykkes med inkludering er selve læreren.

I 2017 nedsetter Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe for barn og unge for å vurdere det spesialpedagogiske tilbudet til barn og unge som har særlig behov for tilrettelegging. Målet med gruppens arbeid er å bidra til at det samlede tilbudet skal være av høy kvalitet, og bidra til at barn og unge opplever økt grad av inkludering (Nordahl et al., 2015, s. 15). Ekspertgruppens rapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging» indikerer blant annet at inkluderingsbegrepet i for stor grad har tilhørt det spesialpedagogiske kunnskapsområdet, og at det spesialpedagogiske tilbudet i norsk skole fremstår mer ekskluderende enn inkluderende.

Også innen den pedagogiske litteraturen er inkludering diskutert fra flere hold. Haug (2021, s. 12) hevder at det ikke finnes noen universelt akseptert definisjon av inkluderingsbegrepet, og at følgende av dette er stor variasjon i både hvordan inkludering implementeres og praktiseres i norsk skole. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 221) hevder også at det er behov for en avklaring når det kommer til hva som skal ligge i inkluderingsbegrepet for å kunne arbeide mot en mer inkluderende skole, og for å kunne vurdere inkluderingspraksisen. Nilsen (2017, s. 24) bemerker at det ville være formålstjenlig å dele inkludering i tre ulike dimensjoner for å sikre en mer samlet forståelse.

Kiuppis (2011) uttrykker at inkludering fremdeles virker til bli mest brukt i forbindelse med enkelte elevgrupper, til tross for at det i utgangspunktet skal gjelde for alle. Uthus (2017, s. 179) trekker også frem dette, og hun indikerer i tillegg at skolene i dag peker i en retning som er mer marginaliserende og ekskluderende enn inkluderende.

På bakgrunn av dette er arbeidet med inkludering svært dagsaktuelt og relevant både i skolen og når det kommer til det skolepolitiske satsingsområdet. I kjølvannet av den økende oppmerksomheten knyttet til inkludering, ikke minst politisk, følger behovet for økt kunnskap på området. Forskning knyttet til læreres refleksjoner over inkludering på klasseromsnivå vil således være både hensiktsmessig og nødvendig. Forskningsfeltet knyttet til dette er lite studert, og oppgaven min vil i et slikt perspektiv kunne bidra til økt kunnskap. Bakgrunnen for valg av tema ligger til inkluderingens aktualitet, sammen med viktigheten av at elever skal tilhøre et fellesskap, og betydningen dette har for deres faglige og sosiale utvikling, læring og trivsel i skolen.

I mitt daglige arbeid som rådgiver i PPT er fokuset på barnets beste gjennom læring i fellesskap svært sentralt, og tiltak og tilrettelegging skal speile nettopp dette. Videre er jeg underlagt et mandat som skal se ordinær opplæring og spesialundervisning som ett samlet tilbud som utfyller hverandre, heller enn to forskjellige opplæringsformer. Det betyr at oppgaven min vil være relevant både innenfor den allmennpedagogiske ordinære opplæringen og det spesialpedagogiske kunnskapsområdet, nettopp fordi inkludering kan forstås som et prinsipp i møte med alle barn og unge, uavhengig av utfordringer og behov for særskilte tilrettelegging. Å løfte frem lærerstemmen i forbindelse med dette anser jeg både som relevant og viktig, spesielt når det kommer til at deres refleksjoner kan bidra til økt kunnskap på området.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Jeg har som målsetting at denne masteroppgaven skal sette fokus på et tema som er både samfunnsrelevant og viktig. Jeg oppfatter at det i norsk skole i dag virker til å være en felles målsetting at elevene skal føle seg som en naturlig del av felleskapet, og det er liten tvil om at intensjonen er at norsk skole skal være en skole for alle gjennom å være inkluderende. Samtidig er mitt inntrykk også at det ikke er gitte kriterier til hvordan en skal arbeide med inkludering, noe som sannsynligvis vil gjenspeile stor variasjon i både hva en legger i inkluderingsbegrepet og inkluderingspraksisen. Samtidig finner jeg at det i blant annet Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) hevdes at det er behov for å styrke kunnskapsgrunnlaget rundt inkludering, og at skolene sammen med sine støttesystemer i større grad må kunne håndtere mangfoldet og gi et inkluderende tilbud til alle elever, ikke bare de som har behov for særlig tilrettelegging. Prinsippene om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring gjelder for all opplæring, både den ordinære opplæringen og den spesialpedagogiske opplæringen. Inkluderingsbegrepet i seg selv er vidt og favner et stort område, blant andre barnehage, grunnskole og den videregående opplæringen. Dette vil, slik jeg ser det, kunne føre til at ulike skjønsmessige vurderinger tas, og at det ligger ulike muligheter for både hvordan en beskriver og gjennomfører inkludering i praksis. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å se nærmere på inkludering i grunnskolen på klasseromsnivå, med utgangspunkt i et utvalg læreres refleksjoner. På bakgrunn av dette ønsker jeg å løfte frem lærerstemmen og drøfte refleksjonene som fremkommer i lys av fag-/og forskningslitteratur. Ved å benytte kvalitative intervju vil fire lærere sine refleksjoner bidra med kunnskap til forskningsfeltet og deres refleksjoner danner dermed også grunnlaget for å kunne besvare valgt problemstilling. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan reflekterer fire lærere i grunnskolens mellomtrinn over inkludering på klasseromsnivå?»

1.3 Masteroppgavens oppbygging

Opgaven er strukturert i 6 kapitler. I første kapittel er det redegjort for studiens tema, og aktualitet. I tillegg ble studiens formål og problemstilling også presentert. I kapittel 2 gjøres det rede for det teoretiske grunnlaget oppgaven bygger på. Her presenteres utvalgt teori knyttet til et historisk tilbakeblikk på inkludering, inkludering i norske læreplaner og styringsdokumenter, inkludering i pedagogisk litteratur og forskningsarbeid knyttet til inkludering på klasseromsnivå. I kapittel 3 følger en beskrivelse av den vitenskapsteoretiske og metodiske delen av studien. Her vil det redegjøres for valg av metode og fremgangsmåte, og valg jeg har foretatt i forskningsprosessen blir belyst og begrunnet. Videre betraktes forskerrollen, studiens kvalitet og etiske refleksjoner. I fjerde kapittel følger en presentasjon av empiri, analyser og sentrale funn, etterfulgt av drøfting i lys av det teoretiske grunnlaget for studien. I det siste og femte kapitlet følger en sammenfatning av funn og analyser, samt egne refleksjoner knyttet til hvordan lærernes refleksjoner kan forstås i lys av et inkluderende fellesskap i skolen.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres teori og forskning som omhandler inkludering. Det første delkapitlet innledes med et historisk tilbakeblikk på inkludering, etterfulgt av en presentasjon av den internasjonale Salamancaerklæringen og dens betydning når det kommer til innføringen av inkluderingsbegrepet i de norske Læreplanene. Videre følger en beskrivelse av utviklingen knyttet til inkludering i norske læreplaner og andre relevante styringsdokumenter. I andre delkapittel følger en presentasjon av inkludering i relevant pedagogisk litteratur som kan bidra til å kaste lys over lærernes refleksjoner. Denne delen av kapitlet vil blant annet redegjøre for ulike pedagogiske perspektiver knyttet til inkluderende opplæring, tre ulike kriterier for en inkluderende skole og tre ulike nivåer for inkludering. I det siste delkapitlet presenteres utvalgt forskningsarbeid knyttet til inkludering på klasseromsnivå. For ytterligere beskrivelser av prosessen med litteraturutvelgelse og begrunnelse for utvalgt teori, henvises det til eget vedlegg (vedlegg 1).

2.1 Historisk tilbakeblikk på veien frem mot inkludering

I dag er det et stort fokus på at den norske skolen skal være for alle, og at skolene skal være inkluderende. Slik har det ikke alltid vært. Når det kommer til inkludering har Norge gjennomgått en stor endring i måten en forholder seg til ordinær undervisning, spesialundervisning og mangfold i skolen på. Som nevnt innledningsvis er inkluderingsbegrepet relativt nytt i Norge, men intensjonen har røtter langt tilbake. Jeg vil nå presentere et historisk tilbakeblikk på veien frem mot inkludering. For å skape en oversikt over utviklingen vil jeg forsøke å dele denne inn i ulike faser som omfatter *segregering*, *integring* og til sist *inkludering*.

Tidligere var det slik at det kun var barn med funksjonsnedsettelse og sansenedsettelse som var forbeholdt spesialskolesystemet (Tøssebro 2006, s. 21). Barn og unge som hadde en funksjonshemming eller var i en vanskeligstilt sosial situasjon ble lenge utsatt for omfattende segregering gjennom opplæringstilbud basert på individuelle spesialtiltak (Nilsen 2017, s. 19). I 1875 hadde utviklingen ført til at Norge hadde etablert fem spesialskoler; fire spesialskoler for døve og én spesialskole for blinde (Tøssebro 2006, s. 21). Hovedfokuset hadde til nå lagt på sansehemninger, men i 1881 vedtok stortinget den såkalte Abnormskoleloven – «Lov om abnorme Børns Undervisning». Denne loven tok for seg opplæring av funksjonshemmede barn og inkluderte også de som ble betegnet som åndssvake eller «evneretarderte» og ikke bare de som var døve eller blinde (Befring, 2012, s. 35). Fortsatt var det slik på dette tidspunktet at skolene ble sentralisert i storbyene i form av spesialinstitusjoner eller internat, noe som førte til at elevene som skulle gå her måtte flytte fra sitt lokale oppvekstmiljø, ikke bare fra sin nærskole, men også fra familiene og nettverkene sine (Nilsen 2017, s. 19).

Abnormskoleloven blir avløst av *lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og pleie- og arbeidshjem for «ikke dannelsesdyktige Aandsvake»* i 1915. Denne omfattet i hovedsak døve, blinde og åndssvake, og gjennom disse to lovene ble en gruppe mennesker stemplet som «ikke opplæringsdyktige». Dette gjorde også at skolene kunne ekskludere barn som ble omtalt som evneveike, eller led av legemlige mangler, smittefarlige barn og/eller barn som viste dårlig oppførsel. Denne elevgruppen passet heller ikke inn under abnormskoleloven, og slik sett kan en si at denne elevgruppen ikke hørte til noe sted, og at de var uten rettigheter ifølge lovgivningen. De kunne i beste fall karakteriseres som arbeidsdyktige (Befring 2012 s. 35). «*Lov om Behandling av forsømte Børn*», også kalt Vergerådsloven, kan sees som et resultat av dette. Den kom i 1896 og

slo fast at elever som ikke tilpasset seg samfunnets utvikling skulle oppdras i institusjoner som f.eks. barnehjem, skolehjem eller tvangsskoler, under en såkalt «*fra straff til oppdragelse*» holdning.

Spesialskoleloven ble vedtatt i 1951. Den definerte grupper, kategoriserte elever ut ifra vansker og plasserte disse i egne, såkalte spesialskoler eller hjelpeklasser utenfor skolens allmenne opplæringsssystem, men utviklingshemmede barn ble fortsatt holdt utenfor opplæringstilbudet. De ble fremdeles betraktet som «ikke opplæringsdyktige», og både holdningene knyttet til, og bruken av, dette begrepet levde helt frem til 1960-1970-tallet. Denne fasen kan betraktes som en segregeringsfase, hvor en utestengte elever med spesielle behov gjennom å plassere de i egne spesialskoler adskilt fra det ordinære opplæringssystemet og sitt lokale oppvekstmiljø (Nilsen 2017, s. 20).

Integreringsfasen kom som et resultat av at det på midten av 1960-tallet ble reist spørsmål og store diskusjoner knyttet til hvor barn med funksjonshemming burde få sin opplæring; om den skulle gis i spesialskoler eller i nærskolen på hjemstedet. Det ble rettet kraftig kritikk mot spesialskolene når det gjaldt deres egnethet som lærings- og oppvekstarena på bakgrunn av at de i større grad ble oppfattet som en oppbevaringsarena. Kritikken gikk også på at barn og unge med funksjonshemming burde få leve så normale liv som mulig på lik linje med ikke-funksjonshemmede (Nilsen 2017, s. 20). Johan Anton Lippestad var tidlig ute med denne måten å tenke på da han allerede i 1875 underviste såkalte «åndsvake», han er å regne som en pionér på feltet for å fremme en nyere forståelse knyttet til barns læring og utvikling på denne tiden (Befring 2012, s. 38). I befolkningen oppstod det som følge av dette en folkeaksjon som løftet frem og kjempet for rettighetene til funksjonshemmede. Dette resulterte til slutt i en åpen konfrontasjon av de politiske og administrative myndighetene i landet. Arne Skouen var den som ledet an dette arbeidet, og han gikk hardt ut og sammenlignet Norges spesialskoler med konsentrasjonsleirer (Befring, 2012, s.40; Tøssebro, 2006, s. 23; Storkmo, 2011, s. 72). Som følge av dette gjennomførte sivilombudsmannen en granskning av tilbudet. Granskningen konkluderte med at spesialskolene ikke var egnet for barn å vokse opp i, og samtidig ga sivilombudsmannen sin støtte til Skouens tidligere uttalelser (Tøssebro 2006, s. 25) I 1975 fører en lovendring til at Norge får en felles lov for all opplæring på grunnskolenivå, den såkalte *Grunnskoleloven*. Denne sikret elevene en lovmessig rett på lik opplæring. I kraft av denne får nå alle rett til undervisning i sin hjemkommune, begrepet «ikke opplæringsdyktige» oppheves, og Norge starter nedbyggingen av spesialskoler og spesialklasser. Opplæringstilbudet dreide nå i en retning av at kommunene skulle gi opplæring til alle barn, noe som betydde at alle skulle ha lik rett til å være en del av sin nærskole og sin klasse. I praksis betydde dette at elevene fysisk sett skulle være en del av den ordinære opplæringen, men de måtte fortsatt tilpasse seg systemet og omgivelsene de ble satt i. Samtidig kunne det også foretas en totalvurdering rundt hva som var det beste tilbudet for enkelteleven, og en kunne vurdere at elever ikke skulle overføres til nærskolen før en mente at eleven ville ha mulighet til å fungere der. I praksis var det altså fremdeles slik at en hadde egne skoler, institusjoner og klasser for enkelte elevgrupper, selv om målet var at en skulle bygge ned spesialskoler og spesialklasser (Nilsen 2017, s. 20).

Med tiden økte både mangfoldet i elevsammensetningen og forståelsen knyttet til at det ikke bare var elevene som måtte tilpasse seg skolene og systemene de var satt inn i. Landets skoler måtte også kunne møte og tilpasse seg mangfoldet av elever med ulike forutsetninger, noe som satte krav til at skolen måtte forandre seg. I kjølvannet av dette oppstod en ny forståelse som la vekt på at opplæringen burde sees som et dynamisk samspill mellom individets forutsetninger og systemet det var en del av (f.eks. skolens

krav og forventninger). Dette kan sees som en begynnelse på at en nå beveget seg i en mer inkluderende retning (Nilsen 2017, s. 22).

Inkluderingsfasen. Frem mot 1990-tallet ser en at inkluderingsstanken vokser frem i norsk skole, men fortsatt knyttes den i stor grad til barn med særskilte behov (Tangen, 2012 s. 110). I 1994 kommer imidlertid erklæringen som retter søkelyset mot at alle skoler nå skal evne å inkludere alle elevene i et likeverdig fellesskap, nemlig Salamacaerklæringen.

I byen Salamanca i Spania, avholdes «The World Conference on Special Needs Education» i 1994. Norge er blant de 92 nasjonene og 25 internasjonale organisasjonene som forplikter seg til å sette inkludering på dagsordenen. I regi av FN (UNESCO) vedtar Salamacaerklæringen at alle barn, uavhengig forutsetninger, skal ha lik rett til utdanning, og at alle elever gjennom en inkluderende kultur skal tilhøre et fellesskap i «én skole for alle». I Salamancaerklæringen heter det

This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. (...) For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential (UNESCO, 1994, s. 6-7).

Med dette som utgangspunkt løsriver en nå inkludering fra det spesialpedagogiske kunnskapsområdet, og skolene stilles til ansvar for å løfte frem det unike i hvert barn som en berikelse for et fellesskap hvor barn skal lære sammen, uavhengig av forskjeller. Salamacaerklæringen løfter også frem et fundamentalt prinsipp om at inkluderende fellesskap innebærer en tilhørighet både faglig og sosialt, og spesialklasser og permanente grupperinger omtales som unntaksvis tiltak:

Assignment of children to special schools - or special classes or sections within a school on a permanent basis - should be the exception, to be recommended only in those infrequent cases where it is clearly demonstrated that education in regular classrooms is incapable of meeting a child's educational or social needs (UNESCO 1994, s. 12).

Som nevnt i innledningen skjer det en dreining i norsk skolepolitikk gjennom 1970- og 80-tallet. Alle barn får en lovfestet rett til å høre til sin nærskole og sitt nærmiljø, og forpliktelsen Norge gjør gjennom å signere Salamancaerklæringen bidrar sterkt til at inkludering for første gang eksplisitt blir beskrevet som ett av prinsippene for opplæring i norsk skole, i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (heretter omtalt som L97).

2.2 Om inkludering i norske læreplaner og andre aktuelle styringsdokumenter

I L97 vektlegges viktigheten av at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger gjennom å være romslig og inkluderende:

«For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einingskolen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996 s. 57).

Samtidig ser det imidlertid ut til at inkludering, flere steder i L97, likevel knyttes til det spesialpedagogiske kunnskapsområdet:

Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevane med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 58).

I 2004 vedtar Stortinget Skolereformen Kunnskapsløftet, og *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006* (LK06) trer i kraft høsten 2006. Inkluderingsbegrepet videreføres fra L97 og vektlegges nå i tillegg flere steder i LK06. Inkludering knyttes til områdene sosial og kulturell kompetanse, elevmedvirkning og tilpasset opplæring og likeverdige muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006). I forbindelse med sosial og kulturell kompetanse het det blant annet:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32).

I tillegg til dette vektlegges også elevmedvirkning som positivt for å utvikle inkluderende læringsmiljø:

«I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33).

LK06 presiserer også at alle elever skal ha like gode muligheter til utvikling gjennom faglig arbeid:

«Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4-5).

LK 06 har helt frem til 2020 vært rettesnoren for skolene når det gjaldt inkluderende opplæring. De tidligere læreplanene og revideringen av Kunnskapsløftet (LK06) er å anse som utgangspunktet for de styringsdokumentene som gjelder i dag når det kommer til inkludering.

I *Læreplanen for kunnskapsløftet 2020* (LK 20), som trer i kraft høsten samme år, blir inkludering tydeliggjort i enda større grad. Inkludering blir nå løftet frem i overordnet del både som en del av opplæringens verdigrunnlag og som prinsipp for læring, utdanning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I den overordnede delen knyttet til identitet og kulturelt mangfold heter det:

Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Videre vektlegges også felles referanseramme som viktig for tilhørighet:

De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) (...) Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet i samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9).

I tillegg løftes også inkludering frem som eget prinsipp for skolens praksis i denne læreplanen:

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring.

Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Mangfold, elevmedvirkning og varierte læringsarenaer vektlegges som viktige elementer for å utvikle inkluderende læringsmiljø, og mangfold skal løftes frem som en ressurs:

I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) [...] Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15).

Læringsmiljø anses i LK 20 også til å være av stor betydning for den sosiale utviklingen til elevene og deres opplevelse av å høre til:

De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15).

Opplæringstilbudet til barn og unge med særskilte behov ble i 2017 fremdeles ikke ansett som tilfredsstillende, og som følge av dette satte Kunnskapsdepartementet ned en ekspertgruppe som både skulle undersøke og vurdere opplæringstilbudet, og si noe om hva som skulle til for å forbedre tilbudet til barn og unge med særskilte behov (Nordahl et al. 2019, s. 15). Ekspertgruppen hadde følgende formål:

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skal gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl et al. 2019, s. 15).

Ekspertgruppens arbeid resulterte i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» og betegnes som grunnlaget for Meld.St.6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) til Stortinget. Ekspertgruppen konkluderte i sin rapport blant annet med at det spesialpedagogiske tilbudet i skolen i større grad var å anse som et ekskluderende system bestående av tilbud som bar preg av segregering, heller enn inkludering (Nordahl et al. 2019 s. 232).

I sin melding til Stortinget innleder Meld.St.6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, med følgende sitat:

Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt (Kunnskapsdepartementet 2020, s. 8).

I meldingen vises det til at regjeringen har gjort betydelige grep inn mot disse prinsippene, men at det fortsatt gjenstår mye arbeid. Meldingen viser til følgende overordnet målsetting i det videre arbeidet med inkludering:

Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2020, s. 11).

I forlengelsen av dette beskriver også meldingen hva inkludering handler om:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig del plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 2019-2020, s.11).

Ser man på rekken av offentlige dokumenter levner det liten tvil om at den skolepolitiske intensjonen i Norge er at skolene skal være inkluderende og at den skal være for alle. Det historiske perspektivet på inkludering viser i tillegg at inkludering har røtter lang tilbake selv om inkluderingsbegrepet ikke er tatt i bruk før de senere år. Inkludering kan også sees som et utspring fra våre demokratiske verdier. Ifølge Lillejord (2015) må en derfor forstå inkludering som en skolepolitisk visjon, og den pedagogiske tilretteleggingen vil være å anse som et verktøy for denne såkalte demokratiseringsprosessen. Oppsummert, med inkluderings forankring, både historisk og skolepolitisk, er det åpenbart at intensjonen tar sikte på en omfattende målsetting.

2.3 Inkludering i pedagogisk litteratur

Det er flere som har operasjonalisert inkludering. Under vil jeg presenterer noen av de, med hovedvekt på Haug og Skaalvik & Skaalvik. Deretter følger en presentasjon av tre ulike nivåer av inkludering.

I praksis førte integreringsprinsippet til at elevgrupper i større grad i stedet ble segregert. Inkludering kom derfor som en motreaksjon på integreringsprinsippet. (Befring 2012, s.42). Skaalvik & Skaalvik (2006) og Wendelborg (2017, s.111) årsaks forklarer dette gjennom at integreringsbegrepet kun tok utgangspunkt i de elevene som hadde særskilte behov. Dette resulterte ikke i en skole for alle, fordi det i stedet ble skapt et tydelig skille mellom «normalelevne» og de elevene som skulle integreres på bakgrunn av sine særskilte behov.

Haug (2003) hevder at inkluderingsbegrepet er vagt, ideologisk og abstrakt, og at det det per i dag ikke finnes noen universelt akseptert definisjon av begrepet (2021, s. 12). Følgende av det, er ifølge Haug, at det er stor variasjon i både implementering og hvordan en driver en inkluderende praksis i skolen. Han hevder også at inkludering i dag delvis speiler overbevisninger som i utgangspunktet tilhørte fortiden (Haug, 2021, s. 12). Haug (2021, s. 15) stiller også spørsmålstegn ved i hvilken grad intensjonen om inkludering samsvarer med hvordan den følges opp og realiseres i praksis. På bakgrunn av dette hevder Haug at det er behov for dele opp inkluderingsbegrepet, og å foreta en såkalt dekonstruksjon, slik at en i større grad kan komme frem til ulike og aktuelle forståelselementer. Dette gjør han gjennom å dele opp inkludering i en vertikal og en horisontal akse. Den vertikale aksene representerer de ulike forvaltningsnivåene fra stat til klasserom, altså veien fra politikken og inn i klasserommet, mens den horisontale aksene er en presentasjon av fire forutsetninger for inkludering knyttet til skolepolitiske visjoner om å styrke elevene gjennom å sikre *fellesskap*, *deltagelse*, *medvirkning* og *utbytte* for den enkelte (Haug 2021, s. 12). Når det gjelder den vertikale linjen er det forventet at signal skal følges lojalt opp gjennom hele kjeden helt fra de statlige styringssignalene, til kommunal forvaltning, og ned til det enkelte klasserom og til den enkelte lærer. Horisontalt beskriver Haug (2021, s. 13) at begrepene kan sees på som fire ulike utfordringer; å sikre *fellesskapet*, å sikre *deltagelse*, å sikre *medvirkning* og å sikre *utbytte*.

Når det kommer til å sikre fellesskapet viser Haug til at dette dreier seg om at elever skal få ta del i det sosiale livet i en klasse gjennom å få være medlemmer av fellesskapet, og ha mulighet til et faktisk engasjement sammen med alle de andre elevene (Haug 2021, s. 13).

Å sikre deltagelse vil ifølge Haug si at elevene har en reell mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter, noe som forutsetter at en har faktiske muligheter for å også bidra til det beste inn mot fellesskapet, at en således både er i stand til det og får muligheten til å nyte godt av det samme fellesskapet. Haug vektlegger viktigheten av den enkelte elev sine forutsetninger inn mot dette, og tilpasset opplæring løftes frem som et viktig virkemiddel for inkludering i denne sammenheng (Haug 2021, s. 13).

Å sikre medvirkning innebærer at alle elever sine stemmer skal bli hørt, både elever og foreldre skal ha rett til å bli orientert, innvirke og påvirke det som angår egne interesser i opplæringsøyemed (Haug 2021, s. 13).

Til sist, men ikke minst, handler det om å sikre utbytte for elevene. Elever har rett på en opplæring som tar sikte på og tilstreber et størst mulig utbytte for dem både, kognitivt, faglig og sosialt (Haug 2021, s. 13)

	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Tabell 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering. Dette vet vi om inkludering (Haug, 2021 s. 12).

Samlet vil en slik dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet ifølge Haug (Haug 2021, s. 13) bidra til en større forståelse for innholdet i begrepet. Samtidig påpeker han at det ikke er selvsagt at det er samsvar mellom de ulike vertikale nivåene, og at den enkeltes skoles tradisjoner og kulturer vil være av betydning for i hvilken grad både de vertikale og horisontale dimensjonen følges opp og realiseres (Haug 2021, s. 15). Haug (2021, s. 37) kategoriserer også hva som skal til for å realisere en inkluderende skole. Han deler i følgende kategorier: å kjenne elevene, å bevisstgjøre elevene, differensierte arbeidsoppgaver, fleksibel organisering av skoledagen, variasjon av læringsrom og arbeidsmetoder og vurdering som grunnlag for videre læring. Haug (2011, s. 55) peker også på engasjement og relasjoner som viktige områder i og faktorer for inkluderende skoler.

En inkluderende skole har ifølge Skaalvik & Skaalvik (2006, s. 5) en praksis som bærer preg av at alle hører til, er velkommen og får sine faglige, sosiale og emosjonelle behov tilfredsstilt. De inkluderende skolene kjennetegnes ved at de har et velutviklet inkluderende miljø med aksept for elevens sterke og svake sider, og det å avvike fra gjennomsnittet sees på som både godtatt og «lov». En aksept for at elever trenger hjelp og synes at ting er vanskelig lever side om side med at det like fullt ut er «lov» og akseptert at elever er motiverte, faglig flinke og har behov for lærestoff som er av mer avansert karakter (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 221).

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 189) viser til at flere forfattere skiller mellom et individperspektiv og et samfunnsperspektiv når det kommer til inkludering, og hevder at

begge disse er viktige. Samtidig understreker de viktigheten av individperspektivet, og at dette er noe en i høy grad må være bevisst. En konsekvens av å glemme individperspektivet og «her og nå»-perspektivet rettet mot læringsmiljøet og den enkelte elev, er at elevene i verste fall bare blir et offer mot en ideologi og et ønske om en endring av samfunnet. Skaalvik & Skaalvik skiller derfor mellom inkludering på to plan; inkludering som ideologi og inkludering i praksis. Det ideologiske planet omfatter menneskesyn, verdier, holdninger og perspektiver på samfunnet vi vil ha, mens inkludering i praksis omhandler kognitive, sosiale og emosjonelle prosesser i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 14).

For å arbeide mot en inkluderende skole, og for å kunne vurdere grad av måloppnåelse når det kommer til i hvilken grad en lykkes med dette hevder Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 189) at det er behov for en avklaring på hva som skal ligge i begrepet inkludering og tydelige og konkrete kriterier for hva en inkluderende skole er. På foreslår fire ulike kriterier for en inkluderende skole; *rammekriterier, prosesskriterier, opplevelseskriterier* og *læringskriterier*.

Med *rammekriteriene* menes de muligheter og begrensninger skolen har for å være inkluderende basert på hvilke rammevilkår skolen arbeider innenfor. Økonomi, lærerressurser, fysiske forhold, læreplaner, læremidler, samt holdninger og verdier i samfunnet er blant de viktigste rammekriteriene. For at en skole skal være inkluderende er det en forutsetning at de aktivt tilpasser undervisningen, og at tilpasningene er basert på elevers forutsetninger og utviklingsnivå ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 207; 2018, s. 189). Tilpasninger forutsetter ulik grad av krav, både kvalitativt, men noen ganger også fysisk. Lærerens arbeidsvilkår, engasjement og kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne ivareta elevene i en inkluderende skole, men også for å kunne gi en tilfredsstillende, god tilpasset undervisning. Dette er et eksempel på at tilpasset opplæring som prinsipp avhenger av skolens rammekriterier.

Prosesskriteriene omhandler hva skolen gjør med utgangspunkt i rammevilkårene den har, altså hvordan den organiserer seg og hvordan undervisningen gjennomføres. Herunder ligger skolens valg av arbeidsmetoder, organisering av undervisning, tilrettelegging for samarbeid og dialog, grad av autonomi og medbestemmelse for elevene, tiltak mot mobbing og skole-hjem samarbeid. Målsetting om at elever skal delta aktivt i fellesskapet gjennom tilpasning og differensiering vektlegges her i stor grad (Skaalvik & Skaalvik 2021, s. 207; 2018, s. 192).

I vid forstand gjelder *opplevelseskriteriene* hvordan elevene opplever skolen både sosialt, kognitivt og emosjonelt. Her handler det altså ikke bare om hvordan elevene trives sosialt på skolen, men også hvordan de opplever å tilegne seg ny kunnskap, valg av læringsstrategier og ferdigheter. I tillegg favner dette kriteriet også hvordan elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon, trivsel, selvverd og opplevd grad av trygghet og aktiv deltagelse i skolen, og om de føler seg betydningsfulle for fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik 2021, s. 207; 2018, s. 192). Dersom en skal lykkes med å endre elevens egen opplevelse av læringsmiljøet betinger det at en faktisk endrer de forholdene som er grunnlaget for opplevelsen (Skaalvik & Skaalvik 2021, s. 208).

I likhet med opplevelseskriteriene vil *læringskriteriene* være av samme dimensjon, men i større grad retter dette kriteriet seg mot elevenes faglige læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik 2021, s. 207).

Skaalvik & Skaalvik (2022, s. 207; 2018 s. 192) sine kriteriene for inkludering viser at dette griper inn i hele skolens praksis og er helt avgjørende når en skal vurdere i hvilken grad en har en inkluderende skole. Samlet sett gjør dette inkludering til et komplekst

fenomen som rent ideologisk sett kanskje er lettere og gjøre rede for, enn å oppnå i praksis.

Kiuppis (2011) viser til at det er en bred politisk enighet om at det skal etableres inkluderende utdanningssystemer på alle nivå og at det er bred enighet i ønsket om å realisere inkluderende opplæring. Samtidig viser han til at inkludering er et krevende begrep som har betydning på ulike nivå og at det fortsatt ikke er enighet i hva begrepet inkluderende opplæring egentlig betyr. Han hevder videre at inkluderingsbegrepet i utgangspunktet er utviklet for å omfatte alle, men at det fortsatt ofte blir brukt i forbindelse med enkelte elevgrupper. Florian & Spratt (2013, s. 133) hevder at elever med særlige behov for tilrettelegging ofte får sin opplæring segregert fra klassefelleskapet, og at forståelsen av inkluderende opplæring fremdeles er knyttet til den fysiske plasseringen, gjennom at elever skal motta opplæring i samme bygning eller rom.

Ifølge Uthus (2017, s. 167) var utgangspunktet for individperspektivet at en fokuserte på individets særskilte behov, hovedmålsettingen var altså å forstå nettopp det særskilte behovet til eleven på et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå. Gjennom å gruppere elever med noenlunde tilsvarende utfordringer i samme grupper kom spesialpedagogikken inn i skolen, eksempler på dette var elever som hadde utfordringer innenfor syns-/audiopedagogikken. Uthus (2017, s. 171) hevder videre at inkluderingsideologien har medført at det spesialpedagogiske feltet har blitt utvidet til å gjelde alle barn og unge, og at den har satt krav til kunnskap om betingelser for å delta likeverdig i et fellesskap. Som en følge av dette har det tvunget seg frem et mer utvidet og helhetlig perspektiv på inkludering, fordelt mellom to ulike perspektiver; et individorientert og et systemorientert perspektiv. Begge perspektivene er ifølge Uthus viktig å ta hensyn til. Uthus beskriver spesialpedagogikken som en viktig forutsetning for å sikre at elever med særskilte behov får et tilfredsstillende opplæringstilbud, altså individsentrert, samtidig vil også spesialpedagogikken være et forebyggende viktig supplement innenfor områdene tidlig innsats og støtte for tilpasset opplæring i et systemperspektiv (Uthus 2017, s. 171). En slik helhetlig forståelsesramme beskrives som både nødvendig og på høy tid:

Når representanter fra ulike faglige ståsteder kjemper om retten til å eie sin sannhet om elever med særskilte behov, kan det paradoksalt nok bidra til stagnasjon i utviklingen av ny kunnskap og gode opplæringstilbud for elevene. Så er kanskje tiden overmoden for å rette blikket fremover og se etter nye veier å gå (Uthus 2017, s. 172).

Uthus (2017, s. 179) hevder at det er mye som tyder på at skolene i landet går i en retning som i større grad marginaliserer og ekskluderer, heller enn at den inkluderende. Hun hevder videre at det er nødvendig å løfte frem inkludering på nytt, da gjennom et helsefremmende inkluderingsbegrep.

Federici & Skaalvik (2017, s.192) trekker frem tilhørighet og emosjonell støtte som viktige faktorer for inkludering gjennom at elever skal føle tilhørighet til miljøene de er en del av. De forklarer at dette i overført betydning handler om lærernes evner til vise at de bryr seg om elevene og sørge for at elevene trives gjennom å etablere gode og trygge relasjoner både til og mellom elevene.

Moen (2020; 2022) er også opptatt av relasjonens betydning. Hun hevder at den relasjonelle dimensjonen er gjeldene i absolutt all pedagogisk virksomhet i skolen, og at denne eksisterer uavhengig av tid og sted. Moen (2021) trekker også frem relasjonen mellom lærer og elev som viktig for utviklingen og fungeringen til elevene i skolen, både når det kommer til sosial læring, trivsel og mestring. Slik sett omfatter den både det faglige og sosiale aspektet i opplæringen. Moen (2021) viser også til at positive lærer-

elevrelasjoner også handler om lærerens bevissthet, holdninger, vilje og ønsker om å utvikle og vedlikeholde gode relasjoner til enkeltelever og klasser.

En annen som også er opptatt av relasjoner er John Hattie (2009). Han viser til at gode sosiale relasjoner og elevengasjement er viktige indikatorer på gode læringsmiljø. Det fremkommer i sitatet til Hattie (2009, s. 128) at lærere burde være «(...) concerned about the nature of their relationships with their students». Dette sitatet peker også indirekte på at ansvaret for kvaliteten på relasjonene til elevene ligger hos lærerne.

Ifølge Nilsen (2017, s. 24) kan en være tjent med å dele inkludering i tre ulike dimensjoner for å legge til rette for en mer samlet forståelse. Han omtaler disse som *fysisk*, *sosial* og *faglig* dimensjon. Både L97 og Strømstad et al (2004) har omtalt og vektlagt dette gjennom inkluderende deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (KUF, 1996, s. 58; Strømstad et al., 2004, s. 1). Nilsen på sin side presiserer i større grad den fysiske og organisatoriske dimensjonen sammenlignet med L97. Nilsen sin inndeling skiller seg fra Haug (2021, s. 12), men det er ikke selvsagt at de er en motsetning av den grunn. Både Nilsen og Haug vektlegger tilhørighet og sosial deltagelse i et fellesskap. Videre påpeker begge at alle elever har mulighet for aktiv deltagelse dersom en legger til grunn elevens evner og forutsetninger, at alle elever har rett til å bli hørt og at opplæringen de gis skal ta sikte på både faglig og sosialt utbytte.

Nilsen (2017, s. 24) beskriver de tre dimensjonene som en dynamisk samspill mellom tre ulike deler, selv om en analytisk sett kan skille mellom de.

Den *fysiske* dimensjonen omfatter organiseringsform og plassering, nærmere bestemt hvor elevene plasseres og hvordan elevene får sin opplæring i den ordinære opplæringen eller i spesialundervisningen, om de er i klassefellesskapet, i grupper eller får enetimer. Her beskriver Nilsen to ulike aspekter ved dimensjonene; en objektiv i form av hva vi rent fysisk kan se, registrere eller beskrive og subjektivt gjennom elevens egne erfaringer og opplevelser knyttet til organiseringsformen, f.eks. om den oppleves som inkluderende for eleven (Nilsen 2017, s. 24). Nilsen påpeker, som Uthus (2017, s. 179) at det til tross for økende fokus på inkludering tilsynelatende kan se ut til at den er mer ekskluderende. Nilsen peker på dette på bakgrunn av kommunenes håndtering og praktisering av former for spesialskoler og alternative tiltak:

En kan derfor undres over om noe av den gamle, doble motiveringen for spesialskolene fremdeles lever videre innenfor de lokale utdanningssystemene: Noen elever er for krevende og vanskelige for oss, og vi bør avlastes for dem. Selv om mangfoldet skal møtes innenfor vanlig skole, er det åpenbart at noen ser behov for å møte deler av mangfoldet utenfor vanlig skole. Samtidig er det viktig å reise spørsmål om slike spesialtiltak tyder på at kommuner og skoler opplever at de vilkårene som må være tilstede for å realisere en skole for alle, ikke er det, verken når det gjelder skolens innhold, tilgjengelig kompetanse eller andre ressurser (Nilsen 2017, s. 26).

Den *sosiale* dimensjonen stiller ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 15) krav til at elever ikke bare skal medregnes i et fellesskap, men at de aktivt skal delta for å kunne være inkludert. Nordahl & Overland (2015, s. 20) hevder at det derfor er skolens ansvar å utvikle fellesskap mellom elevene i skolen, og at dette fellesskapet forutsetter at alle elever har tilhørighet til klassen sin. Norsk skole har ansvaret for svært mange elever som har behov for ulike arbeidsformer. Nilsen viser også til dette, og hevder at den sosiale dimensjonen omfatter i hvilken grad elevene deltar aktivt ikke bare i undervisningen, men gjennom skoledagen, uavhengig av bakgrunn, mangfoldighet og

forutsetninger. At elevene er sammen i en forståelse som er tuftet på respekt og gjensidighet (Nilsen 2017, s. 26). Det objektive aspektet her knyttes til hvor en fysisk kan se, registrere eller beskrive hvem elevene fysisk befinner seg sammen med, mens det subjektive omfatter i hvilken grad elevene selv opplever at de sosialt sett hører til. Her spiller relasjonen en stor rolle ifølge Nilsen (2017, s. 26), herunder både elev-elev og lærer-elev-relasjonen. Elevens opplevelse av å høre til, trives og føle samhørighet kan også sees i sammenheng med i hvilken grad de får delta og medvirke i sin skolehverdag, ifølge Nilsen.

Den siste, men ikke mindre viktige, dimensjonen er den *faglige og kulturelle* dimensjonen ved inkludering. Denne dimensjonen handler om hvordan, og i hvilken grad, elevene aktivt tar del i et faglig fellesskap, hvordan de samhandler faglig, om de utveksler og deler faglig innhold og om de benytter relevante arbeidsmåter knyttet til det faglige innholdet (Nilsen 2017, s. 27). Ser en dette i lys av den overordnede delen av Læreplanen for Kunnskapsløftet, LK2020, vektlegger den også dette gjennom at elever skal få delta i et felles kultur- og verdigrunnlag under felles referanserammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Den faglige dimensjonen løfter også frem et svært sentralt poeng når det kommer til hvorvidt skolene mestrer å ivareta det helhetlige opplæringstilbudet, spesielt med tanke på de elevene som har behov for særskilt tilrettelegging. Balansegangen mellom det faglige innholdet, elevers individuelle opplæringsplaner og det klassen arbeider med, og hva eleven faktisk opplever som faglig fellesskap (eller utenforskap) kan være utfordrende, og til syvende og sist er det elevens egne subjektive opplevelse som blir stående igjen som det mest sentrale da den er av stor betydning for hvorvidt eleven opplever å både mestre, ha utbytte og i hvilke grad innholdet er meningsfylt (Nilsen 2017, s. 28). Når det gjelder elevens subjektive opplevelse av å være inkludert er det naturlig å tenke at denne vil variere, eleven kan kjenne seg mer eller mindre inkludert i alle de tre ulike dimensjonene, alt avhengig av hvordan fellesskapet i skolen er. Dersom skolen legger til rette for at elever får ta del i et fellesskap som kjennetegnes av å være romslig, at tilpasninger praktiseres og at arbeidsmetodene varieres vil dette sannsynligvis bidra til at elevene opplever skolehverdagen som mer inkluderende, sammenlignet med en skolekultur som bærer vektlegger standardisering og likhet (Nilsen 2017, s. 30).

2.4 Forskningsarbeid knyttet til inkludering på klasseromsnivå

Moen, Gudmundsdottir & Flem (2002) gjennomførte klasseromstudie der de undersøkte hva én utvalgt lærer gjorde når det kom inkluderende praksis i klasserommet, og hvordan denne praksisen hadde utviklet seg over tid. Studien ble gjennomført ved hjelp av observasjoner, videoopptak og intervju av den utvalgte læreren. Det ble benyttet en biografisk tilnærming med sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt. Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer på forholdet mellom individ og system (Moen et al. 2002, s. 5). Flere av elevene i klassen hadde særskilte behov, hvorav to gutter med store utfordringer innen atferd (fokus og regjerlighet). Skolen lå i et lav-status område bestående av kommunale boliger og leilighetskompleks hvor det var overvekt av familier/enlige forsørgere med lav inntekt. Studien registrerer at læreren benytter flere ulike strategier knyttet til inkludering, hvor én av disse omhandler det å skape positive opplevelser og minner for elevene. Årsaken til dette tiltaket ble presentert gjennom lærerens egne fortellinger fra egen skolegang og hvordan dette hadde formet henne som lærer både historisk, kulturelt og sosialt. Læreren anså det som svært viktig at elevene opplevde skolehverdagen som god og at skolen skulle være en god plass å være, spesielt med tanke på hvordan flere av elevene vokste opp miljømessig. Læreren vektla i denne

sammenheng mening i forhold til både et kort- og langtidsperspektiv. For å skape disse minnene benyttet læreren, blant flere andre tiltak, en bamse som etter tur fikk bli med alle elevene hjem i helgene. Det ble skrevet fortelling fra helgen som ble presentert i fellesskap i klassen, og på denne måten kunne alle elevene få meningsfulle opplevelser knyttet til den samme aktiviteten. Studien peker også på viktigheten av å ikke betrakte det individuelle barnet som et problem, men i stedet fokusere på klassen som helhet. Studien går så langt som å antyde at dette kan være noe av løsningen når det kommer til å lykkes med inkludering i skolen:

She does not focus on isolated measures for them. Rather we see that she focuses on the class as a whole. Instead of considering the individual child as a problem, she thinks that she is facing a challenging situation with her class, and that her measures must apply to the class as a whole. An inclusive perspective is also what shifts the focus from the individual student to the context. This holds great potential, perhaps even suggesting the solution when it comes to realizing an inclusive environment (Moen et al. 2002, s. 10).

Bachmann & Haug (2006, s. 87) undersøkte, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en rekke norske forskningsbaserte studier knyttet til tilpasset opplæring. I sin forskningsrapport løfter de frem inkludering som en naturlig del av tilpasset opplæring. De hevder i sin rapport at inkludering, slik det er brukt i utdanningspolitisk sammenheng, assosieres med spesialundervisningen og dermed også knyttes til spesialpedagogikken. For at en skal lykkes med inkludering vektlegger Bachmann & Haug (2006, s. 88) at skolen som organisasjon må endres, og fokuset må rettes mot organisering og gjennomføring, slik at alle elever skal ha utbytte. Dette forutsetter at hele skolen står samlet når det kommer til tiltak som settes i verk, og at tiltakene gjenspeiler skolens forståelse for at inkludering gjelder for alle. Bachmann & Haug (2006, s. 91) hevder videre at skolens største utfordring med inkludering er om innholdet i opplæringen faktisk gir alle elever optimale muligheter for fellesskap, deltagelse, medbestemmelse, læring og utvikling, og at det viktigste innen inkludering er at skolene sikrer organiseringen og kvaliteten knyttet til disse områdene. Dette forutsetter at lærerne tar hensyn til både individuelle behov hos enkelte elever sammen med nødvendige hensyn til fellesskapet. Bachmann & Haug (2006, s. 88) viser, i tillegg til at inkludering gjelder for alle elever, til at arbeidet med inkludering er en kontinuerlig prosess som aldri kan ta slutt.

Flem et al. (2004) gjennomførte en studie hvor formålet var å undersøke hvordan én lærer inkluderte elever med spesielle behov i en ordinær klasse. Det ble gjennomført observasjoner av flere lærere før de inviterte én lærer til å delta videre i studien. Data ble samlet inn på bakgrunn av observasjoner, videoopptak og intervju og gruppen fulgte læreren fra november til mars. I observasjonene av læreren ble det fokusert på lærerens interaksjon og kommunikasjon med elevene, dette inkluderte både elev som hadde særskilte behov og hele elevgruppen. I sin studie peker Flem et al. (2004) på at inkluderende opplæring handler om å få skolene til å møte behovene til alle elevgrupper, og at utdanningssystemet er ansvarlig for å inkludere en stor og mangfoldig gruppe av elever gjennom å tilpasse og differensiere opplæringen. Den peker også på at den ideologiske visjonen byr på utfordringer når det kommer til å sette den ut i praksis, og at det ikke er tilstrekkelig å plassere elever med spesielle behov i en klasse og forvente at deres behov automatisk blir møtt. Studien viser til gode resultater i lys av lærerens systematiske samarbeid mellom kolleger, administrasjon, eksterne spesialister og foreldre, og det vektlegges at det i videre forskning er viktig å adressere hvordan positive akademiske og sosiale resultater kan oppnås, og hvordan skolene kan utvikle en mer inkluderende praksis.

Moen (2008) gjennomførte en empirisk studie av hvordan én lærer møtte og arbeidet med utfordringer knyttet til inkluderende opplæring i praksis. Studien ble gjennomført på

en skole i Norge ved hjelp av observasjoner, videoopptak og intervju av den aktuelle læreren, over en periode på et halvt år. Klassen bestod av 22 elever inkludert elever med særskilte behov. Fokuset i studien var hvordan denne læreren håndterte de elevene som hadde særskilte behov samtidig som hun tilnærmet seg klassen som helhet. På bakgrunn av studien konkluderte Moen men fire elementer som anses som svært sentrale i undervisningen dersom en skal lykkes med inkludering. De fire elementene er at elever skal ha deltagelse i varierte aktiviteter, at overganger må være jevne og fleksible, at elevene må bli sett og at elevene trenger felles gode og hyggelige felleskapsopplevelser. I tillegg til dette peker studien også på at inkludering er komplekst og at tidligere forskning gjort på området gir grunn til å tro at den mest kritiske faktoren når det kommer til inkludering er selve læreren, og at den viktigste arenaen for inkluderende opplæring er klasserommet eller andre naturlige arenaer for skoleaktiviteter:

Inclusive education is a complex field of work and all the issues focused on in these publications are important for further understanding and insight. Nonetheless, along with the view of several other researchers (Haug, 2000, 2004; Pijl & Meijer, 1997; Stangvik, 1997) there are reasons to believe that the most critical factor for inclusive education is the teacher and the most important arena for inclusive education is the regular classroom or the regular arena for school activities (Moen 2008, s. 60).

Moen, Nilssen & Weidemann (2007) gjennomførte en klasseromstudie knyttet til hvordan idealet av inkluderende praksis var realisert i ett klasserom, og hvordan læreren håndterte overganger på en måte som gjorde at alle elevene, og spesielt én gutt med særskilte behov, mestret de. Sammen med observasjoner og videoopptak foretok de flere intervjuer med læreren. Gjennom samtale med læreren ønsket Moen et al. å høre lærerens forklaringer og refleksjoner knyttet til observasjonene de gjorde. Studien tok utgangspunkt i én konkret situasjon hvor læreren benytter en såkalt stillasbyggingsstrategi for å samle alle elevene og deres oppmerksomhet, uavhengig av om de hadde særskilte behov eller ikke. Stillasbyggingsstrategien, som også er kalt *scaffolding*, går ut på at læreren, i dette tilfellet, som mer kompetent, hjelper elevene i å løse konkrete utfordringer som ligger innenfor deres nærmeste utviklingssone (jf. Vygotskys sosiokulturelle læringssyn) (Wood et al. gjengitt i Moen et al. 2008, s. 277). I lys av studien foreslår Moen et al. at *tid* bør være et verktøy i forbindelse med stillasbyggingsstrategien. Dette gjør de på bakgrunn av effekten de ser tiden hadde i den gitte situasjonen som ble observert. At læreren ga gutten og klassen som helhet nok tid uten å tvinge elevene inn i overgangssituasjonen gjorde at hele gruppen mestret overgangen godt, selv om enkelte elever trengte mer tid enn andre. I tillegg til dette vektlegger Moen et al. lærerens tilnærming som viktig. I stedet for å være autoritær lot læreren elevene få tid og i stedet initierte hun en prosess som flyttet elevenes fokus tilbake til utgangspunktet. På bakgrunn av denne prosessen foreslår Moen et al. også at internt overbevisende ord, eller *internally persuasive word*, bør føyes til som verktøy for stillasbyggingsstrategien:

As we have seen, she states that she has no need to strengthen her own authority by commanding the pupils or in Bakhtin's word, using authoritative word. Instead she allows them to focus on the birds outside the window before she initiates a process that moves the class towards a joint focus of attention inside the classroom and they finally return to the topic of the lesson (Moen et al. 2007, s. 281).

Som et resultat av lærerens valgte strategi registrer Moen et al. at elevgruppen er aktiv og reflekterende i varierte aktiviteter, akkurat slik en ønsker at inkluderende opplæring skal være (Moen et al. 2007, s. 283).

I 2013 gjennomførte Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning en systematisk litteraturstudie for å oppsummere forskning på inkludering. Studien ble gjennomført ved hjelp av et systematisk review som på den ene siden skal gi innblikk i hvordan forskningen til nå har håndtert en gitt problemstilling, og på den andre siden samle opp all den viten som en på nåværende tidspunkt kan hente ut fra foreliggende forskningsresultater (Dyssegaard & Larsen 2013, s. 45). Formålet med denne studien var blant annet å undersøke den allerede eksisterende forskningen om inkludering for å deretter kunne trekke ut opplysninger om hvilke strategier skolene kunne anvende for å inkludere barn med spesielle behov i den ordinære klasseromsundervisningen (Dyssegaard & Larsen 2013, s. 6, 42). I studien ligger 43 nøye utvalgte studier til grunn for resultatene. Oppsummert deles resultatene inn i to ulike kategorier; skolerettede inkluderingstiltak og elevrettede inkluderingstiltak. Resultatene av studien peker på at det er mulig å inkludere alle elever innenfor et ordinært opplæringstilbud, men at det forutsetter at lærerne blant annet har en positiv holdning til inkludering. Tolærersystem og assistenter løftes også frem, såfremt at disse personene innehar den faglige kompetansen som trengs for å hjelpe de barna som har særskilte behov i klassen. Videre peker studien på at alle elevene kan ha utbytte av elevformidling og gruppearbeid. Når det gjelder elevformidling er dette en spesifikk lærestrategi som går ut på at en elev lærer bort til en annen elev (også elever med særskilte behov), under tilsyn av lærer. Med gruppearbeid menes at elevene settes sammen i mindre grupper og at de på den måten lærer gjennom samarbeid og fellesskap. Studien viser også til viktigheten av støttesystem for lærere, at de har tilgang til ressurspersoner for at de skal føle seg kompetente til å utvikle målsettinger og ivareta undervisningen, dette kan være tilgang til samarbeid med ledere i skolen, leger eller psykologer (Dyssegaard & Larsen 2013, s. 43).

En annen viktig stemme når det kommer til inkludering er David Mitchell. Han har undersøkt over 3000 studier knyttet til opplæring av barn med særskilte behov. Som følge av disse har han konkretisert og kategorisert ti faktorer som er viktig for at en skal lykkes med inkludering i skolen. Mitchell presenterer disse som formelen Inkludering = $V+P+3T+2A+S+R+L$ (Haug, 2021; Mitchell, 2015; Statped, 2020). Symbolene står for følgende:

1. V = Visjon: Skolen må ha en felles visjon på hva inkludering er og en felles forpliktelse hvor lærere både vurderer og forbedrer sin praksis knyttet til inkluderingsarbeid. Dette forutsetter positive holdninger til inkludering.
2. P = Plassering: inkluderende læringsmiljø forutsetter at elever får tilgang til nærmiljøet og jevnaldrende. Plassering skal skje med utgangspunkt i at elever skal delta i fellesskapet både fysisk, faglig og sosialt.
3. T = Tilpassede pedagogiske planer: For å sikre en helhetlig opplæring for elevene må individuelle opplæringsplaner (gjelder elever som har fått vedtak om spesialundervisning) ha sammenheng med klassens/gruppens planer.
4. T = Tilpasset vurdering: Inkluderende læringsmiljø handler om å tilpasse vurderinger ut i fra elevenes forutsetninger på måter som fremmer læring. Underveisvurdering vektlegges i denne prosessen.
5. T = Tilpasset opplæring: Opplæringen må tilpasses slik at en sikrer stor variasjon i arbeidsmetoder. Individuelle tilpasninger knyttet til mengde, tempo og innhold, sett i lys av elevers behov, vektlegges også.
6. A = Aksept: Alle elever må få aksept for den de er, både fra lærere, medelever og foreldre. Mangfoldet i fellesskapet må løftes frem som en ressurs.
7. A = Adgang: Det fysiske miljøet er tilgjengelig for alle elevene, universell utforming tilpasset alle.

8. S = Støtte: Pedagog må ha nødvendig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og hjelp og støtte gjennom teamarbeid (f.eks. BUP, PPT, andre helsetjenester) for å kunne gi nødvendig støtte til elever gjennom et tilpasset tilbud.
9. R = Ressurs: For å realisere inkludering trengs det tilstrekkelig med både tid, kompetanse, teknologi og materielle ressurser.
10. L = Ledelse: Holdninger og praksis knyttet til inkludering må være forankret i ledelsen og komme til syne i hele organisasjonen.

3 Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for den vitenskapsteoretiske og metodiske delen av studien. En rekke metodiske valg er tatt i prosessen og kapitlet vil belyse disse og studiens strategi og design. Til grunn for de metodiske valgene ligger problemstillingen om hvordan fire lærere i grunnskolens mellomtrinn reflekterer over inkludering på klasseromsnivå. Kapitlet starter med en presentasjon av studiens valgte forskningsmetode og den vitenskapsteoretiske forankringen. Deretter følger en beskrivelse av forskningsprosessen knyttet til rekruttering og utvalg, samt en presentasjon av intervjupersonene. Videre følger en beskrivelse av prosessen fra planlegging til gjennomføring, transkribering og analyse av intervjuene. Til sist følger en avslutning som tar for seg betraktninger knyttet til studiens kvalitet og noen etiske refleksjoner knyttet til kvalitativ forskningsmetode.

3.1 Kvalitativ forskning

Jeg har i denne masteroppgaven benyttet kvalitativ forskningsmetode. Bakgrunnen for valg av forskningsmetode ligger til at kvalitativ forskningsmetode har som formål å oppnå en bredere forståelse knyttet til sosiale fenomener gjennom intervju og/eller observasjon (Thagaard 2018, s. 15; Kvale og Brinkmann, 2019). Hensikten med min studie er å forstå mine intervjupersoners tanker, deres holdninger og perspektiver, noe kvalitativ metode er velegnet til (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42).

Kvalitativ metode kan forklares gjennom de vitenskapsteoretiske begrepene *epistemologi, ontologi og metodologi*. Med epistemologi menes filosofien om kunnskap (hva vi vet om noe) og hvordan kunnskapen oppnås (Kvale & Brinkmann 2019, s. 69). Ontologi er rettet mot verdens eksistens og dens fundamentale natur, kort beskrevet; verdens virkelighet og hvordan den er (Kvale & Brinkmann 2019, s. 355). Metodologi er læren om metodene innenfor et bestemt område (Kvale & Brinkmann 2019, s.356), også kalt læren om metodene som brukes i vitenskapen (Dalland 2017, s. 52).

I kvalitativ forskningsmetode kan det benyttes ulike analysemetoder av det empiriske materialet, men felles for all kvalitativ forskning er at det til grunn ligger en fortolkende tilnærming (Thagaard 2018, s. 33). I mitt tilfelle omhandler dette det jeg som forsker tolker ut i fra det jeg hører, tolkninger jeg gjør i overgangen fra lyd til tekst gjennom transkripsjon, og tolkning i selve analysen som følger.

Når det gjelder forståelsesrammer til kvalitativ metode er *fenomenologi og hermeneutikk* viktige elementer, og min studie bærer tydelig preg av begge. Fenomenologi ble grunnlagt som filosofi av Husserls rundt år 1900. Innen fenomenologien står menneskers bevissthet, erfaringer og livsverden svært sentralt (Kvale & Brinkmann 2019, s. 44). Jeg søker som nevnt innsikt i livsverden til deltagerne mine, noe som ligger tett opp til fenomenologiens tilnærming som kjennetegnes ved at forskeren tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelser og forsøker å forstå meningen bak det som formidles på et dypere nivå (Thagaard 2018, s. 36; Kvale & Brinkmann 2019, s.45). Dette betyr at jeg som forsker må forstå intervjupersonenes livsverden, før jeg kan tolke utsagn i lys av den. Forskningstilnærmingen i min studie beskriver lærernes tanker, refleksjoner og erfaringer når det kommer til hvordan de arbeider med inkludering.

Denne måten å tilnærme seg på kan også spores til hermeneutikken. Hermeneutikken bygger på en forståelse av at det ikke finnes en gitt sannhet, at deler må sees i lys av en helhet og at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018. 37). Fortolkningene er i stadig bevegelse mellom helhet og deler, i form av tolkning og forståelse, etterfulgt av ny tolkning og ny forståelse. Vekslingen her kalles den *hermeneutiske sirkel*, og ligger til grunn som eget prinsipp i kvalitative analyser (Kvale & Brinkmann 2019, s, 237).

Hermeneutikken fremhever viktigheten av at meninger kun kan forstås i lys av sammenhengen den studeres i (Thagaard 2018, s. 37), noe som også har vært viktig for meg når det kommer til håndteringen av datamaterialet. Som en følge av dette har jeg flere ganger gjennomgått analysen av empirien, sammenlignet kategorier og systematisert datamaterialet i deler for å forsøke å forstå helheten så vel som delene i seg selv. Dette betyr at datamaterialet mitt også må forstås ut i fra en hermeneutisk tilnærming.

I praksis forutsetter kvalitativ forskning at samarbeid mellom forsker og forskningsdeltager er nært. Thagaard (2018, s. 14) betegner begrepene *systematikk* og *innlevelse* som godt egnet for å gjenspeile ulike sider ved den kvalitative forskningsprosessen. En systematisk tilnærming handler om fremgangsmåter i forskningsprosessen og at disse forutsetter refleksjon over de beslutninger som tas underveis, og en begrunnelse av vurderingene som gjøres. Innlevelse på sin side kan gi forskeren et godt grunnlag for å utvikle de fenomenene som studeres, og en kan som en følge av dette utvikle teoretiske perspektiver. Thagaard (2018, s. 14) trekker særlig frem studier som bærer preg av nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltager i denne sammenheng. *Spontanitet* beskrives imidlertid som en motpol til systematikk fordi at det i prosessen med forskningsarbeidet plutselig og uventet kan oppstå ny forståelse og innsikt i knyttet til arbeidet vi holder på med (Thagaard 2018, s. 14). I mitt forskningsarbeid har alle disse tre, systematikk, innlevelse og spontanitet, vært fremtredende i varierende grad gjennom hele prosessen. Systematikken har vært fremtredende både når det kommer til å skape sammenheng og planlegge fremgangsmåter i prosessen, og ikke minst når det kommer til refleksjon og begrunnelse av både kort- og langsiktige valg. Innlevelsesaspektet har gjort seg svært gjeldene i møtet med intervjupersonene, spesielt når det kommer til å forsøke å skape mening og forståelse knyttet til det de har delt av tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til inkludering. For å få til dette har det vært nødvendig for meg å møte intervjupersonene med et åpent sinn, og et fokus på at jeg ønsker å ta imot det de har å dele, uavhengig av hva jeg måtte mene om innholdet. Denne måten å møte intervjupersonene på bidro til at jeg klarte å opparbeide en positiv og god relasjon til deltagerne i intervjusituasjonen. Det er i all hovedsak også i intervjusituasjonene spontaniteten har gjort seg gjeldene, gjennom å f.eks. kunne stille naturlige oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det som fremkommer underveis i intervjuet.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Rekruttering og utvalg

Målgruppen for forskningen i min studie er lærere. Ifølge Hattie (2009) er også lærere de som har best forutsetning for å kunne si noe om praksis knyttet til inkludering både i og utenfor klasserommet, fordi de er tette på elevene. Utvalget innen kvalitativ forskning er relativt små. Ifølge Creswell & Creswell (2018, s. 186) bør utvalget være mellom tre og ti intervjupersoner, alt avhengig av formålet med studien. Kvale & Brinkmann (2019, s. 148) sier det noe enklere: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». De anslår likevel at utvalget bør ligge mellom fem og tjuefem. Mitt utvalg omfatter fire lærere på mellomtrinnet, 5.-7. trinn. Bakgrunnen for valg av antall intervjupersoner ligger til at jeg ønsket å få nok tid både til forarbeidet og til analysedelen. Jeg ville sikre en god oversikt over materialet slik at jeg kunne gjøre en dypere analyse, nettopp fordi analyseprosessen både er tid- og ressurskrevende (Thagaard 2018, s. 59; Kvale & Brinkmann 2019, s. 148). Når jeg skulle rekruttere intervjupersoner valgte jeg å bruke en såkalt strategisk utvelging, basert på gitte kriterier. Dette vil si at jeg med utgangspunkt i kriteriene valgte intervjupersoner som

hadde relevante kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til min problemstilling (Thagaard 2018, s. 54; Tjora 2020, s. 261). For å sikre at lærerne hadde relevant erfaring med inkludering satt jeg følgende kriterier: Intervjupersonene måtte ha jobbet i skolen i minst fem år, de måtte ha erfaring med kontaktlærerfunksjon og ulike heterogene elevgrupper, og til sist, men ikke minst, måtte de ha et ønske om å bidra til å løfte frem lærerstemmen gjennom forskningsprosjektet mitt. I kvalitative studier hvor en strategisk velger ut personer på bakgrunn av deres hensiktsmessighet i forhold til en gitt problemstilling, er ikke utvalget representativt for en populasjon, som i mitt tilfelle vil være lærere, men det er heller ikke hensikten med kvalitative studier da de er basert på en annen analytisk logikk enn den som ligger til grunn for sannsynlighetsutvelging (Thagaard 2018, s. 55-56).

Rekrutteringen utover den strategiske utvelgelsen besto av et såkalt *tilgjengelighetsutvalg*, basert på selvseleksjon. Med dette menes at jeg som forsker valgte ut intervjupersoner til prosjektet mitt, basert på den tilgjengeligheten jeg hadde til de aktuelle deltakerne (Thagaard 2018, s. 56). Jeg benyttet meg av *snøballmetoden* som er en vanlig måte å velge ut deltagere på innenfor tilgjengelighetsutvalg (Tjora 2020, s. 135; Thagaard 2018, s. 56). Etter å ha meldt inn og fått godkjenning for forskningsprosjektet mitt hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) (vedlegg 2) kontaktet jeg mine såkalte «førstekontakter», i mitt tilfelle rektorer ved ulike skoler, og brukte de som døråpnere inn mot å finne aktuelle intervjupersoner. Etter å ha presentert meg selv og prosjektet mitt for rektorene, hjalp de meg å finne intervjupersoner som kunne være aktuelle. Jeg tok deretter direkte kontakt med disse via epost i oktober 2021, og undersøkte om de ønsket å bidra gjennom å presenterte meg selv og forskningsprosjektet mitt. Jeg sikret deres informerte samtykke gjennom å sende samtykkeskjema og utfyllende informasjonsskriv (Thagaard 2018, s. 22; Kvale & Brinkmann 2019, s. 97; NESH, 2021) (vedlegg 3) til samtlige deltakere per e-post, hvorpå de signerte og returnerte disse til meg i forkant av intervjuene.

Jeg opplevde det som positivt for prosjektet mitt at min kjennskap til skolene og rektorene bidro til å finne aktuelle intervjupersoner relativt raskt og uproblematisk. At jeg kunne ta direkte kontakt med både rektorene og de aktuelle intervjupersonene gjorde prosessen effektiv. Ved å velge en strategisk utvelging med utgangspunkt i gitte kriterier sikret jeg også at intervjupersonene hadde de kvalifikasjonene jeg anså som viktig i lys av problemstillingen. Til tross for dette finnes det en rekke utfordringer knyttet til denne måten å velge ut intervjupersoner på (Tjora, 2020, s. 136; Thagaard 2018, s. 56). Utfordringene rettes både mot det å skulle finne frem til førstekontakter som kan lede forskeren inn i aktuelle nettverk, og klare å beholde kontrollen over en utvalgsprosess som kan preges av tilfeldigheter, og ikke minst å opprettholde de forskningsetiske krav i en prosess der intervjupersoner kan «angi» hverandre. De forskningsetiske utfordringene ligger spesielt til at personer som ikke ønsker å avdekke egne opplysninger får disse avdekt gjennom andres nominering (Tjora 2020, s.136). I tillegg til dette finnes også deltagere som i større grad enn vanlig opplever å mestre sin livssituasjon, og som en følge av dette vil være svært fortrolig med innsyn fra forskeren og å delta i et slikt forskningsprosjekt. I disse tilfellene kan en oppleve en «skjevhet» i form av at undersøkelsen i større grad vil gi informasjon om hvordan en situasjon mestres, enn om særlige konfliktfylte forhold (Thagaard 2018, s. 57).

3.2.2 Presentasjon av intervjupersoner

Som følge av utvelgelsesprosessen endte jeg opp med fire intervjupersoner. For å sikre anonymitet (NESH, 2021; Thagaard 2018, s. 24) blir alle intervjupersonene omtalt med fiktive navn; *Kjetil, Marie, Tor* og *Tonje*.

Kjetil er utdannet lærer og har tatt videreutdanning innen kroppsøving og forming. Han har arbeidet i skolen i nærmere 30 år, hovedsakelig som kontaktlærer på 5.-7. trinn.

Marie er utdannet allmennlærer med fordypning innen spesialpedagogikk, og har arbeidet i grunnskolen i 6 år. Hun arbeider som kontaktlærer på 1.-7. trinn, mest på 5.-7. trinn.

Tor har en femårig lærerutdanning og har vært kontaktlærer siden han startet å arbeide i skolen for 8 år siden. Han arbeider hovedsakelig som kontaktlærer for mellomtrinnet, 4.-7-trinn.

Tonje er utdannet allmennlærer og har tatt videreutdanning innen matematikk. Hun har arbeidet som lærer i 14 år, 11 av disse som kontaktlærer. Hun jobber utelukkende på 5.-7.trinn.

3.2.3 Intervju

Intervju er den mest brukte strategien når det kommer til innsamling av data knyttet til fenomenologiske studier (Postholm 2010, s. 78). Det kvalitative intervjuet har som mål at forskeren skal forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann 2019, s. 42) gjennom å få fyldige og omfattende kjennskap til hvordan intervjupersonene opplever sin situasjon. Dette vil kunne danne et godt grunnlag for å kunne få innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2018, s. 89). I mitt tilfelle vil derfor intervju være å anse som velegnet metode for datainnsamling når det kommer til å besvare den valgte problemstillingen.

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at forsker gjennom metoden søker en dypere og mer nyansert forståelse av det intervjupersonene deler (Kvale & Brinkmann 2019, s. 22) I interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson dannes kunnskap som følge av en utveksling av synspunkter av et tema som begge er opptatt av, i en såkalt kunnskapsprosess som betegnes som krevende for både intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann 2019, s. 22). Til tross for at interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson fremheves som sentral i det kvalitative forskningsintervjuet, bør en ikke se på dialogen mellom disse som helt åpen og fri, fordi forskningsintervjuet betegnes som en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann 2019, s. 51). Noe av bakgrunnen for det asymmetriske maktforholdet i slike intervjuer ligger til at det er forskeren som innehar den vitenskapelige kompetansen og er den som både definerer og styrer fremdriften gjennom å f.eks. bestemme tema, stille spørsmål og velge ut hvilke spørsmål som skal følges videre opp. I tillegg er det også forskeren som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann 2019, s. 52).

Innen kvalitativ forskningsmetode finnes en rekke ulike former for intervjuing, valget her avhenger i stor grad av hva som er målet med studien og hvilket epistemologisk kunnskapssyn som ligger til grunn (Kvale & Brinkmann 2019, s. 21). De ulike formene for intervjuing skiller seg i grad av struktur, fra uformell til strukturert. En uformell og ustrukturert tilnærming baseres seg mer på en samtale mellom intervjuer og intervjuperson, der intervjupersonen i større grad kan styre gjennom ta opp temaer underveis i samtalen. Et strukturert intervju kjennetegnes ved at spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen ofte er fastlagt slik at en sikrer å få svar på det en ønsker (Thagaard, 2018, s. 90). Jeg har valgt å bruke en intervjuform som ligger mellom

disse ytterpunktene; et *semistrukturert intervju*, også kalt *dybdeintervju*. Bakgrunnen for valget ligger til at det semistrukturerte intervjuet, som er en delvis strukturert tilnærming og som har en fleksibel struktur, vil egne seg godt til at jeg både kan sikre at intervjupersonene snakker om tema jeg anser som viktig, samtidig som den gir den rom for at intervjupersonene kan gå i dybden eller ta opp temaer de anser som relevante (Thagaard 2018, 91; Tjora 2020, s. 114; Kvale & Brinkmann 2019, s. 44).

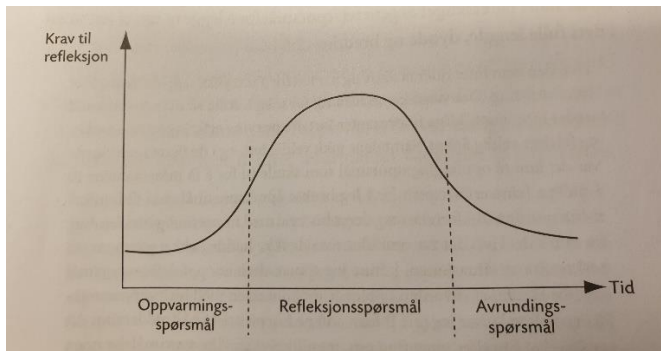
Semistrukturerte intervju eller dybdeintervju er spesielt mye brukt innen kvalitativ forskning. Her er hensikten å legge til rette for en avslappet stemning med romslig tidsramme slik at intervjupersonen får tid til å reflektere rundt erfaringer og meninger knyttet til spesifikke temaer som tas opp (Tjora 2020, s. 113). Denne formen for intervju åpner opp for en fleksibilitet når det kommer til rekkefølge og innhold i spørsmål, alt avhengig av hva som kommer frem underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann 2019, s. 156), noe som er spesielt viktig når det kommer til tema som er forsket lite på (Thagaard 2018, s. 12), som i mitt tilfelle. Temaene fastsettes på forhånd men fleksibiliteten er stor i forhold til både rekkefølge og tilpasning av spørsmål (Thagaard 2018, s. 91). I tillegg vil en slik undersøkelse, som tar utgangspunkt i intervjupersonenes beskrivelser og deres opplevelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann 2019, s. 44), være velegnet når det kommer til studere personlige og sensitive emner som kan omfatte private forhold i personers liv (Thagaard 2018, s. 12). Til tross for at min studie i utgangspunktet ikke tar sikte på sensitive og personlige emner vil jeg likevel kunne få tilgang til læreres private sfære gjennom at de oppfordres til å dele av sine refleksjoner, opplevelser og erfaringer knyttet til egen praksis, noe som etter min mening vil være å betrakte som både personlig og sensitivt, for noen. I mitt forskningsprosjekt har jeg vært opptatt av å utarbeide tema som er relevante i forhold til den valgte problemstillingen, samtidig ønsket jeg å kunne være fleksibel slik at intervjuene også kunne påvirkes av både det jeg og intervjupersonene valgte å ta opp.

Ved å benytte kvalitativ forskningsmetode men en semistrukturert tilnærming må jeg som forsker opptre etisk, jeg må kunne reflektere både over min rolle som forsker både i møtet med forskningsfeltet og når jeg skal bearbeide og tolke det innsamlede datamaterialet (Thagaard 2018, s. 20).

Intervjuguide og prøveintervju

Som en del av forberedelsene til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 4) av typen semistrukturert modell. Intervjuguiden brukte jeg som et delvis manuskript for å strukturere forløpet i intervjuene. Guiden inneholdt både tema, forslag til åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål som var relevante i forhold til formålet med intervjuene (Kvale & Brinkmann 2019, s. 162; Thagaard 2018, s. 95; Tjora, 2020, s. 153). Åpne spørsmål gir intervjupersonene mulighet til å selv velge hvordan de vil besvare spørsmålet og få mulighet til at de kan dele sine synspunkter og erfaringer (Thagaard 2018, s. 97). Ved å benytte denne typen intervjuguide sikret jeg både å belyse tema jeg anså som viktige, samtidig som jeg åpnet opp for at intervjupersonene også kunne ta opp ting de fant viktige eller interessante underveis (Thagaard, 2018, s. 91). For å skaffe meg litt innsikt i hvilke spørsmål som kunne være viktige å stille, startet jeg å lese litteratur og forskning parallelt med utformingen av intervjuguiden. Dette gjorde at jeg fikk en rød tråd i strukturen fra intervjuguiden og inn mot kunnskapsgrunnlaget. Jeg valgte å innlede intervjuguiden med en introduksjon av forskningstema og prosjektets formål (Creswell & Creswell 2018, s. 191), og følge opp med noen nøytrale og enkle åpningsspørsmål for å etablere kontakt og opparbeide tillitt til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 100). Denne måten å innlede intervjuene på var også viktig i forhold til at intervjupersonene skulle kjenne seg komfortable i intervjusituasjonen (Creswell & Creswell 2018, s. 191). Etter introduksjon og åpningsspørsmål fulgte de tematiserte intervjusspørsmålene. Disse spørsmålene hadde en åpen utforming som inviterte til

refleksjon, og jeg tilstrebet også at disse skulle være relevante og ikke for generelle eller for lange (Thagaard 2018, s. 104; Kvale & Brinkmann 2019, s. 194), samt at de ikke skulle være av ledende karakter (Creswell & Creswell 2018, s. 188; Thagaard 2018, s. 97). For å nedtone eventuelle emosjonelt ladde tema valgte jeg å avslutte intervjuguiden med noen nøytrale spørsmål og en oppsummering (Thagaard 2018, s. 100) hvor jeg til sist takket intervjupersonene for deres bidrag. Tjora (2020, s. 147) sin modell på dybdeintervjuets struktur er et godt bilde på hvordan jeg strukturerte intervjuguiden.



Figur 1: Dybdeintervjuets struktur (Tjora, 2020, s. 147).

Jeg ønsket å få en indikator på om innholdet i intervjuguiden i stor nok grad var forståelig og tydelig for intervjupersonene og jeg bestemte meg derfor tidlig i prosessen for å gjøre et såkalt prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført med en spesialpedagog som jeg tidligere hadde arbeidet sammen med. Dette bidro til at jeg som forsker fikk prøve ut både bruk av intervjuguide og lydopptaker, samt erfare bruk og betydning av tidsbruk i praksis. I tillegg gjorde erfaringene med prøveintervjuet at jeg kunne justere intervjuguiden ved å f.eks. spissformulere spørsmål eller ta bort spørsmål som overlappet hverandre eller kunne fremstå som gjentakende.

Gjennomføring av intervjuene og behandling av data

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av november 2021, på ulike grupperom som tilhørte skolene. Samtlige intervju varte rett i underkant av én time, noe som også samsvarte godt med tiden de hadde blitt bedt om å sette av. Det ble benyttet lydopptaker i intervjuene og intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at de var gjennomført. Jeg innledet alle intervjuene likt med informasjon om forskningsprosjektet og dets formål før jeg informerte kort om intervjupersonenes rettigheter. Deretter startet jeg selve intervjuene med ved hjelp av de nøytrale åpningsspørsmålene som omhandlet intervjupersonenes utdanning, kompetanse og yrkeserfaring.

I gjennomføringen av intervjuene varierte det i hvilken grad spørsmålene styrte samtalen. I noen intervju snakket intervjupersonene seg gjennom flere spørsmål under ett, noe jeg opplevde som krevende i forhold til å skulle balansere det å lytte og stille spørsmål og samtidig sørge for at jeg fikk svar på det jeg anså som viktig. På den andre siden opplevde jeg at nettopp dette også bidro til dypere refleksjon og til det å kunne gå i dybden av enkelte tema. Når intervjupersonene snakket fokuserte jeg mye på å gi oppmuntrende respons gjennom såkalte prober i form av spørsmål, kommentarer eller kortere respons som «ja, mhm, hm» osv. (Thagaard 2018, s. 96). Underveis i intervjuene stilte jeg også fortolkende spørsmål og oppsummerte for å sikre at jeg hadde oppfattet intervjupersonene riktig (Kvale & Brinkmann 2019, s. 165). En ting jeg erfarte

når det kom til tid i prøveintervjuet, og som kom til nytte i intervjuene, var viktigheten av å gi intervjupersonene nok tid, og at jeg som forsker måtte legge inn nok pauser og tåle stillheten for å kunne gi intervjupersonene rom til å reflektere og vurdere intervjusituasjonen (Thagaard 2018, s. 96). Oppsummert fikk jeg gjennom disse punktene erfare viktigheten av at intervjuferdigheter læres gjennom øving og praktisk arbeid, slik Kvale & Brinkmann (2019, s. 197) hevder.

3.3 Forskerrollen

Innen kvalitativ forskning er forskerens rolle og integritet avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som tas (Kvale & Brinkmann 2019, s. 108) Som forsker må jeg forholde meg til de forskningsetiske prinsippene som gjelder både innad i forskningsmiljøet og i møte med omgivelsene. Dette forutsetter at jeg tilstreber redelighet og nøyaktighet i hvordan jeg presenterer egne forskningsresultat, og i vurderingen av forskningsarbeid gjort av andre (Thagaard 2018, s. 21). I intervjusituasjonen er det jeg som forsker som er det viktigste verktøyet for å innhente kunnskap, og min integritet er dermed særdeles viktig også i denne situasjonen (Kvale & Brinkmann 2019, s. 108). Når det gjelder kunnskapsinnhenting er mitt kunnskapssyn også av betydning både i når det kommer til rollen som forsker og i intervjusituasjonen. To ulike metaforer som beskriver intervjueren som gruvearbeider eller reisende kan bidra til å illustrere de epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen, som kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann 2019, s. 71). Med intervjueren som gruvearbeider sees kunnskap på som skjult metall som må hentes frem, og hvor gruvearbeideren må grave frem det verdifulle metallet. I overført betydning handler det om at intervjueren ikke sitter med kunnskapen, men graver den frem i intervjusituasjonen som gullkorn, enten i form av objektive data eller subjektive meninger. Ifølge reisemetaforen blir den reisende med på reisen til intervjupersonen og utforsker ulike områder, vandrer gjennom landskap, både kjent og ukjent, og samtaler med folk han treffer på sin vei. På denne måten konstrueres kunnskapen i et samspill med intervjupersonen, kunnskapen fortolkes av den reisende og bringes deretter med hjem (Kvale & Brinkmann 2019, s. 71). Min kunnskapsforståelse ligger innenfor postmoderne epistemologi hvor kunnskap sees på som noe som verken befinner seg inne i en person eller utenfor verden, men noe som oppstår i et sosialt samspill mellom mennesker (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 75).

I arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg vært bevisst på at mine holdninger, verdier og min forståelse kunne påvirke intervjupersonene (Kvale & Brinkmann 2019, s. 74) og jeg har derfor tilstrebet i så stor grad som mulig å legge til rette for at intervjupersonene skulle føle seg komfortable og avslappet i forhold til å uttale seg fritt, samtidig som jeg har ønsket å styre intervjuene i henhold til det som har vært formålet. Måten jeg har hentet inn kunnskap i intervjuene på har i all hovedsak likhetstrekk til det Kvale & Brinkmann (2019, s. 71) omtaler som «intervjueren som reisende», fordi kunnskapen har blitt til gjennom det sosiale spillet mellom meg som intervjuer og intervjupersonene. Til tross for dette vil en også kunne se spor av det Kvale & Brinkmann (2019, s. 71) omtaler som «intervjueren som gruvearbeider» fordi jeg i utvelgelsen definerte at det skulle være lærere med deres erfaringer, opplevelser og refleksjoner knyttet til inkludering som kunne belyse den gitte problemstillingen, altså definerte jeg at kunnskapen også kunne ligge hos disse.

Når det gjelder forskerrollen som intervjuer opplevde jeg at det var viktig og samtidig utfordrende å kunne veksle mellom det å skulle stille spørsmål, lytte, tolke det som ble sagt og samtidig være aktiv i samtalen. Kvale & Brinkmann (2019, s. 119) omtaler dette som tre ulike idealtyper som intervjueren vanligvis skifter mellom i subjektposisjoner

gjennom å stille spørsmål, lytte og tolke det intervjupersonen sier. Den første idealtypen, *opinionsundersøkeren*, er opptatt av intervjupersonens holdninger og meninger og behandler disse som fakta som må analyseres på avstand. *Utforskeren*, forsøker i større grad å gå i dybden av intervjupersonens erfaringer. *Deltageren*, ser på intervjupersonens ytringer som noe som skal samproduseres i interaksjonen, og som også kan utfordres. Deltakeren er aktiv og deltar i samtalen hvor målet er å komme frem til kunnskap (Kvale & Brinkmann 2019, s. 119). Jeg vekslet mellom alle de tre idealene i form av at jeg både var interessert i lærernes holdninger og meninger, jeg forøkte å gå i dybden av deres livsverden gjennom deres erfaringer og jeg deltok også aktivt i samtalen, gjennom å lytte aktivt og å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

3.4 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2019, s. 205) sier dette om transkribering: «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen», i mitt tilfelle et skifte fra tale- til skriftspråk ved at intervjuene ved hjelp av lydopptak ble transkribert fra tale til skrift. Det finnes flere ulike metoder for transkripsjon, jeg valgte å gjøre all transkripsjon selv, noe jeg opplevde som krevende, men også svært nyttig og lærerikt og det bidro til at jeg relativt raskt fikk en grov oversikt over datamaterialet mitt. Kvale & Brinkmann (2019, s. 204) hevder imidlertid at denne prosessen ikke helt ukomplisert. Selv om en transkribering vil bidra til at forskeren får god oversikt over intervjusituasjonen og til at datamaterialet blir klart for analyse, vil også viktige elementer i samtalen, som f.eks. intonasjon, stemmeleie, kroppsspråk, mimikk, pauser, tempo, humor og ironi, med sikkerhet gå tapt, flere av disse allerede i selve lydopptaket. På bakgrunn av dette valgte jeg å ta noen notater underveis og transkribere umiddelbart, eller så fort som mulig, i etterkant av intervjuene. Da hadde jeg også selve intervjusituasjonen friskt i minnet.

For å styrke transkripsjonens reliabilitet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann 2019, s. 211) valgte jeg å transkribere tilnærmet ordrett. Jeg var lojal mot lydopptaket og hadde ingen store avvik fra dette. For å sikre at jeg hadde transkribert riktig tilpasset jeg hastigheten og lyttet til lydopptakene flere ganger, både i deler og i helhet. For å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene, personene og skolene (Kvale & Brinkmann 2019, s. 213) ble lydopptakene transkribert på bokmål og alle navn, både personnavn og stedsnavn, ble anonymisert. Det ble transkribert totalt 40 sider i en variasjon på mellom 9-11 sider per intervju.

3.5 Dataanalyse

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora 2020, s. 195).

Intervjuene og transkriberingen førte som nevnt til at jeg hadde en oversikt over mine rådata. For å kunne trekke ut relevant informasjon fra disse måtte jeg starte prosessen med å analysere materialet. Å analysere betyr ifølge Kvale & Brinkmann (2019, s. 219) «å dele opp noe i biter eller elementer». Det finnes flere ulike tilnæringsstrategier til analyse på innen kvalitativ forskning, de fleste med sine fordeler og ulemper. Noen strategier er imidlertid bedre egnet enn andre til kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann 2019, s. 221).

Jeg valgte å benytte *stegvis-deduktiv induktiv metode* som er en metode hvor en, ved hjelp av god systematikk, arbeider i etapper fra rådata til teori (Tjora 2020, s. 18). Etter å ha transkribert intervjuene *kodet* jeg empirien, med dette mener jeg at jeg ga navn

eller koder til deler av teksten, alt etter hva jeg synes innholdet beskrev i de ulike delene (Thagaard 2018, s. 153; Tjora 2020, s. 197). Dette gjorde jeg ved hjelp av å lese gjennom den første transkripsjonen to ganger, deretter markerte jeg utdrag av teksten som jeg opplevde skilte seg ut i forhold til hva de beskrev. Jeg ønsket å holde kodene mest mulig nær empirien til intervjupersonenes beskrivelse og valgte derfor i stor grad å bruke begrep fra transkriberinger som koder. Denne måten og kode data på ligger tett opp mot det Kvale & Brinkmann (2019, s. 232) omtaler som meningsfortetting hvor en forkorter intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, og hvor meningen i det som er sagt gjengis i få ord. Innenfor stegvis-deduktiv induktiv metode vektlegges også meningsfortetting som spesielt viktig når det kommer til prosessen med å utvikle koder som er ligger tett på empirien (Tjora 2020, s. 197).

Jeg startet som nevnt med å kode transkripsjonen fra det første intervjuet, før jeg systematisk arbeidet meg videre etter samme metode med de tre andre. Jeg valgte å benytte samme koder i stor grad, men opprettet nye der det viste seg nødvendig. Eksempler på koder var «diagnoser», «minoritetsspråklige/språklige bakgrunner», «de som er færre», «forskjellige kulturer» og «religioner». Dette arbeidet resulterte i et betydelig antall koder, men underveis i dette arbeidet oppdaget jeg også at behovet for å opprette nye koder avtok for hvert intervju. Dette ser jeg i sammenheng med det Tjora (2020 s. 262) og Thagaard (2018, s. 59) omtaler som datametning eller metningspunkt, hvor ny empiri ikke ville bidratt med nye momenter inn mot datagenereringen. Etter å ha skaffet meg en oversikt over alle kodene valgte jeg å strukturere kodene etter tema som synes å høre sammen, i tråd med det Kvale & Brinkmann (2019, s. 226) omtaler som kategorisering. Et eksempel på dette er at de overnevnte kodene ble slått sammen og plassert i kategorien «Inkludering knyttes til enkeltelever». Innenfor stegvis-deduktiv induktiv metode gjøres dette induktivt og kalles kodegruppering (Tjora 2020, s. 207). Samtidig pekte enkelte av kategoriene til teori og tidligere forskning, noe som tilsvarer en deduktiv tilnærming (Tjora 2020, s. 18). Slik arbeidet jeg etter den stegvis-deduktive induktive metoden i hele prosessen med kodings- og kategoriseringsarbeidet.

Etter prosessen med koding og kategorisering endte jeg opp med et stort antall kategorier, noen mer relevante enn andre. Det var derfor nødvendig å foreta en selektering hvor jeg valgte ut de temaene som var mest relevant i forhold til å skulle besvare problemstillingen. I likhet med kodingen valgte jeg en empirinær formulering av kategoriene jeg endte opp med.

Kategoriene jeg endte opp med som følge av dette arbeidet var: 1) *Inkludering knyttes til enkeltelever*, 2) *Inkludering er å høre til i klasserommet* og 3) *Inkludering er å ha en god relasjon til elevene*.

3.6 Studiens kvalitet

«Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet» (Kvale & Brinkmann 2019, s. 272).

Jeg vil i dette delkapitlet diskutere den vitenskapelige kvaliteten i denne studien gjennom å redegjøre for kvalitetskriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*.

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, i kvalitative forskningsprosjekter dreier seg om studiens troverdighet når det kommer til utvikling av data både i innsamling og bearbeiding (Thagaard 2018, s. 188). Vi skiller mellom reliabilitet innen kvalitativ og kvantitativ forskning. Med reliabilitet innen kvalitativ refereres det til studiens repliserbarhet (om noe kan reproduseres ved hjelp av samme metode), mens det innen

kvalitativ forskning handler om at reliabilitet sikres gjennom at forsker viser transparens i forskningsprosessen gjennom å argumentere og presentere hvordan data er generert og studien er gjennomført (Thagaard 2018, s. 188). For å sikre reliabilitet i min studie vil jeg vært opptatt av å vise transparens i de ulike prosessene gjennom å beskrive valg og fremgangsmåter, herunder spesielt i redegjørelsen av metodekapitlet. I intervjusituasjonene tilstrebet jeg høy grad av reliabilitet gjennom å ikke stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276), være åpen for svar og refleksjoner fra intervjupersonene, og ikke være påvirket av relasjonen til intervjupersonene (Thagaard 2018, s. 188). I arbeidet med å rekruttere intervjupersoner valgte jeg derfor også intervjupersoner jeg ikke hadde kjennskap til fra tidligere. Jeg var videre opptatt av å være kritisk til eget arbeid i hele prosessen fra transkribering til analyse, og her har den stegvis-deduktive induktive metoden vært til hjelp når det kommer til å styrke reliabiliteten i studien gjennom sine krav og kriterier for utvikling av analyse (Tjora 2020, s. 18).

Validitet, også kalt gyldighet, handler om hvorvidt en metode egner seg for å undersøke det den er ment til (Kvale & Brinkmann 2019, s. 276). Den retter seg mot tolkningen av datamaterialet og resultatene forskeren kommer frem til, og omfatter hele forskningsprosessen og ikke bare resultatene (Thagaard 2018, s. 189; Kvale & Brinkmann 2019, s. 277). Forskerens kyndighet og moralske integritet spiller således en rolle når det kommer til den håndverksmessige kvaliteten (Kvale & Brinkmann 2019, s. 277). I denne sammenheng vil eksempelvis de teoretiske kunnskapene og ferdighetene jeg har tilegnet meg som intervjuer være avgjørende for utbytte jeg sitter igjen med i etterkant. Validitet i studien kan også sikres gjennom teoretisk transparens, da ved å beskrive det teoretiske ståstedet som grunnlag for de tolkninger som er gjort, samt ved å vise til hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene (Thagaard 2018, s. 189).

For å styrke validiteten i prosjektet har jeg tilstrebet å begrunne mine tolkninger, og forsøke å gi leseren innsikt i hvordan jeg har reflektert når det kommer til funn. Som det fremgår av kapitlet som omhandler funn har jeg valgt å sitere intervjupersonene enkelte steder, dermed blir både deler av selve transkriberingen og tolkningen av disse synlig for leseren. For å sikre validitet i forbindelse med dette fikk intervjupersonene tilbud om å validere de transkriberte intervjuene.

Validitet sees ofte i sammenheng med overførbarhet, også kalt generaliserbarhet. Generaliserbarhet handler i all hovedsak om funn kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner. Innen kvalitativ forskning og intervjustudier er imidlertid utvalget ofte så lite at en ikke kan generalisere resultatene (Kvale & Brinkmann 2019, s. 289). Kvale & Brinkmann (2019, s. 290) skisserer tre ulike former for generalisering; *naturalistisk*, *statistisk* og *analytisk*. En naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer, mens en statistisk generalisering er formell og mer eksplisitt, basert på et tilfeldig trukket utvalg. I mitt tilfelle er det den analytiske generaliseringen som er relevant. En analytisk generalisering er en grunnlagt vurdering av hvordan funnene kan brukes i tilsvarende situasjoner. Denne formen for generalisering krever utfyllende og spesifikke beskrivelser, samt argumentasjoner fra forskeren for hvorfor og hvordan resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann 2019, s. 291).

Funnene gjort i min studie er basert på innsamlede data etter intervju med fire lærere i et tilgjengelighetsutvalg. Dette gjør at resultatene ikke kan generaliseres i full skala. Jeg vil likevel argumentere for at resultatene kan generaliseres i forhold til at den kan være

av verdi for andre enn de som er forsket på. Andre lærere kan kjenne seg igjen i trekkene av forskningen, og resultatene fra min studie vil kunne være nyttig for andre lærere, både nye og erfarne, gjennom at den kan bidra til en økt forståelse og bevissthet knyttet til inkludering hos andre lærere. På samme måte kan min studie også ha nytteverdi når det kommer til å hjelpe skoler i arbeidet med kompetanseheving i arbeidet med inkludering.

3.7 Etiske refleksjoner

I hele forskningsprosessen ligger det etiske vurderinger og valg som må tas, uavhengig av allerede eksisterende etiske retningslinjer. De etiske vurderingene og valgene gjelder både ansvaret jeg som forsker har overfor intervjupersonene og deres rettigheter, så vel som fremgangsmåtene i forskningsprosessen (Thagaard 2018, s. 27). NESH (2021) har utviklet forskningsetiske retningslinjer som alle forskere må forholde seg til. Alle forskningsstudier som omfatter behandling av personopplysninger må meldes til personvernombudet Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og mitt forskningsprosjekt ble godkjent av NSD i oktober 2021.

Gjennom forskningsprosessen opplevde jeg at mange etiske vurderinger og valg måtte tas. Jeg velger her å trekke frem de tre sentrale retningslinjene *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta* (Kvale & Brinkmann 2019, s.104-107).

I informert samtykke ligger det at intervjupersonene har rett til informasjon om prosjektets og dets formål og informasjon om fordeler og risiko ved å delta. Dette er noe de også må samtykke til (NESH 2021; Thagaard 2018, s. 22; Kvale & Brinkmann 2019, s. 104). Med tanke på dette utarbeidet jeg informasjonsskriv med vedlagt samtykkeerklæring (vedlegg 3) hvor jeg informerte om studien, deres rettigheter og mulighet til å trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann 2019, s. 104) Ved at deltakerne signerte denne sikret jeg også frivillig deltagelse. Ifølge Thagaard (2018, s. 23) og Kvale & Brinkmann (2019, s. 105) bør en som forsker være bevisst på hvor mye informasjon en velger å gi ut i informasjonsskrivet, fordi for mye informasjon kan virke førende og påvirke hva intervjupersonene.

Når det gjelder konfidensialitet innebærer dette at jeg som forsker må behandle innhentet informasjon på en måte som beskytter intervjupersonenes anonymitet. Deres identitet skal ikke avsløres, noe som forutsetter at jeg som forsker tar hensyn til dette gjennom trygg og sikker oppbevaring av innsamlet data og anonymisering i utarbeidelse av forskningsrapporten (NESH 2021; Thagaard 2018, s. 24). For å ta hensyn til dette ble det benyttet en ekstern lydopptaker, alle innsamlede data ble anonymisert og ingen personopplysninger ble lagret. Allerede i prosessen med transkribering fikk intervjupersonene fiktive navn, og opplysninger som kunne være gjenkjennelige ble anonymisert.

Det tredje prinsippet, konsekvenser av å delta i prosjektet, er også et viktig etisk anliggende. Dette innebærer at jeg som forsker skal sikre ivaretagelse av intervjupersonenes integritet i hele forskningsprosessen (Thagaard 2018, s.26). Jeg anså det som positivt at jeg tidligere selv har arbeidet en årrekke i skolen, dette bidro til at jeg hadde god kjennskap til feltet jeg skulle undersøke og dermed kunne jeg også unngå eventuelle etiske krenkelser, slik Kvale & Brinkmann (2019, s. 107) beskriver. For å ivareta integriteten i størst mulig grad, og for å forhindre at en direkte sitering i rapporten kunne fremstå krenkende for noen av intervjupersonene, fikk samtlige intervjupersoner tilbud om å lese gjennom og validere transkripsjonene. Dette var det ingen som ønsket å benytte seg av. I tillegg til dette fikk intervjupersonene i informasjonsskrivet utdelt kontaktinformasjon til både meg og min veileder, med beskjed

om at de kunne ta direkte kontakt, noe jeg også vurderer som etisk viktig i denne sammenheng.

4 Empiri og analyse av empiri

Som nevnt i metodekapitlet endte jeg opp med tre hovedkategorier som følge av analysearbeidet; *Inkludering knyttes til enkeltindivider*, *Inkludering er å høre til i klasserommet* og *Inkludering er å ha en god relasjon til elevene*. Disse kategoriene anser jeg som viktige og relevante for å kunne besvare problemstillingen, og analysen rettes derfor i hovedsak inn mot denne, som handler om hvordan fire lærere i grunnskolens mellomtrinn reflekterer over inkludering på klasseromsnivå. Kategoriene presenteres gjennom tre delkapitler. I delkapitlene beskrives lærernes refleksjoner knyttet til den aktuelle kategorien, og deres refleksjoner suppleres med sitat der jeg mener de bidrar til å belyse den aktuelle kategorien. Jeg benytter de sitatene jeg mener belyser kategorien best, og kategoriene vil derfor ikke nødvendigvis inneholde sitater fra alle intervjupersonene. Drøfting gjøres avslutningsvis innenfor hver enkelt kategori. Sitatene er nummerert slik at en lettere kan gå tilbake til de, der de henvises til i teksten. Merkingen [...] indikerer at selve sitatet er lenger, men kun det som er relevant for å belyse kategorien er tatt med.

4.1 Inkludering knyttes til enkeltelever

I analysen av datamaterialet kommer det tydelig frem at lærerens refleksjoner over begrepet inkludering knytter inkludering til enkeltelever.

De sier blant annet:

- (1) Jeg tenker veldig over inkludering, jevnlig. Vi har en jo del barn fra forskjellige kulturer og språklige bakgrunner og slikt, og så er der jo dette med religioner [...] Det har vært en viktig del for meg av inkludering i min klasse. (Marie)
- (2) [...] egentlig nå, helt ferskt egentlig. Vi har en elev som har fått en diagnose som gjør at vedkommende fungerer litt dårlig sosialt [...] og nå har vi fått påvist hva som gjør at eleven fungerer litt dårligere sosialt. (Tor)
- (3) Ja, spesielt når det kommer til dette her med å ikke få ting til, frustrasjon over å ikke få ting til, ikke kunne, når man skal være sammen med andre som er kjempeflinke. (Kjetil)
- (4) Jeg tenkte mye på dette med den forrige klassen jeg hadde, da det kom nye elever inn i bildet [...] det var en del atferd som gjorde at jeg hadde lyst å jobbe med inkludering og klasse miljø da. (Tonje)

Lærernes refleksjoner viser hvordan de knytter inkludering til elever med særlige behov, atferd, diagnose eller ulik kulturell og religiøs bakgrunn. Begrepene «diagnose», «religion», kultur» og «sosial fungering» var også gjentakende i flere ulike sammenhenger, blant annet når det kom til områdene «samarbeid» og «tiltak» knyttet til inkludering. Refleksjonene til lærerne peker i retning av de har behov for å jobbe med inkludering fordi disse enkeltelevne eller elevgruppene trenger å bli inkludert i et allerede eksisterende fellesskap.

Marie beskriver i sin refleksjon at hun tenker på inkludering i forbindelse med elever/elevgrupper som har en religiøs eller kulturell bakgrunn, som skiller seg fra resten av elevgruppen. Hennes refleksjoner peker også på at det er disse elevene som har behov for å bli inkludert i et allerede etablert klassefellesskap. Videre indikerer Maries refleksjoner indirekte også at det er hennes ansvar å forhindre ekskludering ved å legge til rette for at de blir en del av klassen. Dette kommer til uttrykk i hennes refleksjon over hvor viktig det har vært for henne å jobbe med inkludering i forbindelse med dette.

Tor reflekterer over én elev som skiller seg fra resten av elevgruppen i form av en svakere sosial fungering, og han årsaksforklarer dette gjennom en nylig satt diagnose på

barnet. Betegnelsen «dårligere» viser til en sammenligning med resten av elevgruppen som i denne sammenheng beskrives til å fungere bedre. Denne sammenligningen kan også indikere at det er den sosiale fungeringen til majoriteten i gruppa som blir retningsgivende i forhold til hva læreren vurderer som «normal sosial fungering». Både Marie og Tor indikerer i sine intervju at det kan være flere som deler deres oppfatning gjennom at de bruker pronomenet «vi».

Kjetil reflekterer over inkludering i form av elever som skiller seg fra elevgruppen når det kommer til området mestring. Begrepene «ikke få til», «frustrasjon» og «ikke kunne» kan betegnes som uttrykk for både det elevene selv uttrykker, men også som noe læreren selv kan ha observert. Uavhengig av dette virker det til at begrepene sees i sammenheng med de «kjempesflinke» elevene, og at de «kjempesflinke» er de som mestrer, og som følgelig også definerer «normal fungering». Kjetils bruk av pronomenet «de» i betegnelsen «når de skal være sammen med» kan tyde på at elevene grupperes ut i fra hva de mestrer eller ikke, og samtidig indikere at det er denne gruppen som har behov for å bli inkludert.

Tonje reflekterer i sitt utsagn over hvordan hun ser inkludering i forbindelse med at nye elever kommer til i klassen. Betegnelsen «kom inn i bildet» kan leses som en metafor på at klassen allerede var etablert, eller «satt», og at elevene som kom til var de som skulle passe inn i det som allerede eksisterte. Gjennom kroppsspråket kunne betegnelsen «var en del atferd» også tolkes til at atferden det var snakk om var av en mer utfordrende karakter.

Marie reflekterer i sitt intervju også over at hun tenker på «de som er færre» når hun tenker på inkludering, og hun betegner de elevene som passer i «standardboksen» som privilegerte. Også her benyttes pronomenet «de», noe som i likhet med Kjetils utsagn, indikerer at det er snakk om flere elever, kategorisert i grupper. Betegnelsen «de som er færre» viser til de elevene som skal inkluderes, mens betegnelsen «standardboksen» sikter til de elevene som er normalfungerende eller ikke skiller seg ut, og som også defineres til å være den gruppen «de færre» skal inkluderes i. Dette kommer til syne i refleksjonen:

- (5) Det er jo på en måte det jeg tenker da. Og så at de som har privilegiet da, det å være, det å bare være i denne «standard boksen» da, som du passer inn i, at de skal være bevisst på at ikke alle er slik. Det er på en måte et privilegiet da, og ikke en selvfølge for alle. (Marie)

I ett av intervjuene kommer også individfokuset til syne i forbindelse med fellesskapet. Kjetil sier blant annet:

- (6) Jeg mener at det i de tilfellene det er fare for at noen fysisk ødelegger undervisningen eller at noen går fysisk til angrep på andre, at da må klassen skjermes for den eleven. (Kjetil)

I dette tilfellet rettes fokuset mot hva som er til det beste for fellesskapet, og ikke verken mot det individuelle behovet til eleven, eller mot opplæringskvaliteten. Det er utelukkende hensynet til fellesskapet som her tillegges størst betydning. Innholdet i utsagnet kan også tolkes til å nærmest være en begrunnelse for å ta eleven bort fra det ordinære klassefellesskapet i enkelte situasjoner.

Lærernes refleksjoner knyttet til deres erfaringer av hvordan inkludering organiseres i praksis speiler også deres måte å forstå inkludering på, og bygger opp under deres tidligere refleksjoner. Blant annet sier de:

- (7) [...] vi har fokus på om det er en religion, et språk eller en matrett eller, det er på en måte ikke en slik internasjonal uke vi gjør da, men vi gjør det jevnt over hele. [...] vi vet jo at det ikke er alle som feirer jul, og det er helt ok. (Marie)
- (8) Dette var et tiltak som gikk hovedsakelig på én elev, en av de som sliter sosialt. Det ble da satt av åtte uker med kursing i sosiale ferdigheter. (Tor)
- (9) Så har jeg sett så mange ganger, i klasser jeg har hatt, at spes.ped teamet her på skolen har vært utrolig flink. Elever som har vært ute kan tas inn igjen i klassen, så ser vi hvor viktig det er at de kommer inn i klassen igjen for å føle en del av samhörigheten. (Kjetil)
- (10) Jeg opplever f.eks. at svake elever er veldig flinke til å lage konkrete ting gjennom tegning [...] så å inkludere alle ved å vise ulike metoder, og løfte opp de som er litt svakere på en måte, slik at de klarer å presentere arbeidet sitt mer. (Tonje)

Lærernes refleksjoner viser her hvordan deres forståelse av inkludering speiles i deres inkluderingspraksis, slik de selv beskriver den. Med utgangspunkt i lærerens vurdering av at hvilke elever som har behov for å bli inkludert i fellesskapet legger de til rette for tiltak som tar sikte på dette, nettopp med utgangspunkt i årsaken til behovet. I sin refleksjon benytter Tor betegnelsen «kurs» om tiltaket som settes inn. Dette kan indikere at en ved hjelp av å «kurse» eleven i sosiale ferdigheter vil oppnå at eleven i større grad «passer inn» i fellesskapet gjennom å tilegne seg ferdigheter på et nivå tilsvarende majoriteten av gruppen. Også Kjetils bruk av betegnelsen «har vært ute» indikerer at elevene tas ut av klassefellesskapet for å trene på gitte ferdigheter, for å deretter kunne bli inkludert i fellesskapet fordi han/hun har tilegnet seg nødvendige ferdigheter.

Lærernes forståelse av inkludering, slik det fremkommer i refleksjonene, baserer seg i stor grad på utfordringer eller vansker hos eleven. Deres refleksjoner knyttet til hvem inkludering gjelder for sees i lys av elevenes individuelle behov, ofte kategorisert i grupper. Vurderingen av hvilke elever som trenger å bli inkludert gjøres i lys av begrepene «diagnose», «atferd», «ulik religion eller kultur» og/eller «sosial fungering».

Med utgangspunkt i et historisk tilbakeblikk ser en klare fellestrekk mellom lærerens refleksjoner og det som ble praktisert på 1950-tallet, nemlig at det var vanlig å definere elever og kategorisere elevgrupper ut ifra vansker (Nilsen, 2017, s. 20). Lærernes refleksjoner skiller seg imidlertid noe i form av at lærerne ikke plasserer elevene som trenger å bli inkludert i helt egne, segregerte spesialskoler eller hjelpeklasser, men samtidig uttrykker de at elevene kan ha behov for opplæring utenfor klassefellesskapet for å tilegne seg nødvendige ferdigheter for deretter kunne bli inkludert. Lærernes refleksjoner av inkludering tyder også på at de ser på inkludering som integrering, og har klare fellestrekk til det vi tidligere har sett at Nilsen (2017, s. 20) omtalte som integreringsfasen, og følgelig også klare fellestrekk til det vi tidligere har sett at både Nilsen (2017, s. 20) og Skaalvik & Skaalvik (2006) & Wendelborg (2017) forklarte som en konsekvens av integreringsprinsippet. Den lovmessige retten elevene fikk tilbake i 1975 sikret nemlig elevene lik rett til opplæring, og rett til å være en del av en klasse, men konsekvensen av dette var, som vi tidligere har sett, at elevene fysisk ble plassert sammen i en klassen eller gruppe, men at de måtte tilpasse seg systemet de ble satt i.

Med et slikt perspektiv som bakteppe viser refleksjonene til lærerne at de tar utgangspunkt i de elevene som har særskilte behov, eller som skiller seg ut, og vektlegger at det er disse som skal passe inn i noe som allerede eksisterer. Inkludering blir altså noe som beskrives som en innsats som må gjøres for at disse elevene skal

passe inn. Denne innsatsen kan også forstås som at det er lærernes oppgave og finne de elevene som trenger å bli inkludert i fellesskapet. Dette kan sees i lys av hvordan inkludering har utviklet seg gjennom de norske læreplanene, hvor det helt tilbake til L97 ble vektlagt at skolene skulle ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996 s. 57). Samtidig ser en at LK 06, som har vært den Læreplanen disse lærerne har jobbet mest etter, løfter frem flere av de begrepene lærerne også bruker når det kommer til hvem de tenker på når de tenker på inkludering. I LK06 fremheves det nemlig at alle elever skal ha like gode muligheter til utvikling, uavhengig av «sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4-5). I tillegg ser en at LK 06 også legger inkludering til flere av områdene som lærerne referer til, nemlig sosial og kulturell kompetanse og likeverdige muligheter. Til tross for at den historiske utviklingen av inkludering i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L97-LK20) samlet sett tar sikte på og beskriver at inkludering skal gjelde alle elever, kan lærernes refleksjoner også sees på som en individuell tolkning av Læreplanverket, i og med at dette ikke konkret beskriver hvordan en skal jobbe med inkludering i skolen, eller definerer måloppnåelse på området slik det gjøres i fagene.

Lærernes refleksjoner knyttet til inkludering viser tydelige grupperinger av elever når det kommer til inkludering og hvem inkludering skal gjelde for, noe som også kan peke i retning av en spesialpedagogisk tankegang knyttet til inkludering. Dette samsvarer med forskningsrapporten utarbeidet av Bachmann & Haug (2006, s. 88) som hevder at det fortsatt er tradisjon for at norsk skole ser inkludering i sammenheng med det spesialpedagogiske kunnskapsområdet. Dette er noe jeg også finner støtte for også hos Kiuppis (2011), som hevder at inkluderingsbegrepet i utgangspunktet er utviklet for å gjelde for alle, men at det fortsatt oftest brukes i forbindelse med enkelte elevgrupper. Bachmann & Haug (2006, s. 88) understreker imidlertid, som vi har sett, at inkludering skal være gjeldene for alle, men at dette også er en av utfordringene til skolen når det kommer til å lykkes med inkludering.

Lærernes refleksjoner knyttet til gruppering av elever strider på en side med Salamancaerklæringen (UNESCO), som er krystallklar når det kommer til at inkludering ikke skal gjelde for utvalgte elevgrupper, men at det skal være gjeldene for alle. Salamacaerklæringen vektlegger, som vi tidligere har sett, at alle barn uavhengig av forutsetninger, skal høre til et fellesskap gjennom en inkluderende kultur. Spesiellklasser og grupperinger av elever sees på som unntaksvis tiltak. På den andre siden reflekterer flere av lærerne rundt dette med å styrke enkeltelevers kompetanse gjennom individuell opplæring og kurs for å oppnå størst mulig inkludering inne i klassen. Lærernes refleksjoner peker i retning av at deres mål og ønske er at elevene også skal ha utbytte av å være en del av fellesskapet.

Lærernes refleksjoner knyttet til inkludering kan derfor også sees i sammenheng med individperspektivet, slik både Skaalvik & Skaalvik (2006, s. 14) og Uthus (2017, s. 167) omtaler dette. Skaalvik & Skaalvik (2006, s. 14) understreker viktigheten av en bevissthet rundt individperspektivet når det kommer til inkludering og ivaretagelse av elever. De advarer, som vi har sett i teorikapitlet, mot konsekvensen av å glemme individperspektivet, nemlig at elevene da bare blir et offer mot skolens ønske om å være inkluderende. De individuelle behovene til elevene er i så måte en viktig og sentral faktor når det kommer til å lykkes med inkludering.

Uthus (2017, s. 167) vektlegger mye av det samme, og hevder at individperspektivet handler om å forstå behovet til elevene ut i fra et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå. Uthus beskriver individperspektivet som en viktig forutsetning for å sikre at elever med særskilte behov også får en tilfredsstillende opplæring. I et systemperspektiv beskriver Uthus (2017, s. 171) individperspektivet som et viktig og forebyggende supplement for en mer helhetlig forståelsesramme når det kommer til inkludering.

Med utgangspunkt i dette er det belegg for å gi støtte til lærernes refleksjoner over individperspektivet som en viktig faktor når det kommer til å kunne tilrettelegge for elevenes individuelle behov, og for å sikre et størst mulig utbytte for elevene inn mot klassefelleskapet, slik lærerne beskriver. Det er imidlertid en viktig forutsetning at et slikt individperspektiv sees i sammenheng med systemet rundt elevene, slik vi tidligere har sett at både Skaalvik & Skaalvik (2006, s. 14) og Uthus (2017, s. 171) har hevdet. Som det fremgår av teorikapitlet ser en også at lærernes refleksjoner her ligger tett opp til det Bachmann & Haug (2006) hevder i sin forskningsrapport, nemlig at det er nødvendig at lærere balanserer hensynet til både enkeltindivid og fellesskapet i arbeidet med inkludering.

4.2 Inkludering er å høre til i klasserommet

Et annet sentralt funn som følge av analysearbeidet er at lærernes refleksjoner over inkludering knytter inkludering til å omhandle fysisk, faglig og sosial tilhørighet i klasserommet. De trekker også frem både det objektive og subjektive aspektet ved disse dimensjonene. Perspektivene kom til syne gjentatte ganger i intervjuene, både eksplisitt gjennom direkte uttrykk og implisitt gjennom det som ble underforstått av lærerens beskrivelser.

Alle lærerne reflekterer over at de ønsker at elevene skal være en del av klassen og klassefelleskapet, så mye som mulig og uavhengig av vansker, i størst mulig grad. De sier:

- (11) Jeg har fått et større fokus på at elevene skal være i klassen, uansett utfordring, så lenge jeg på en måte kan bestemme det, eller.. Ja. (Tonje)
- (12) For uansett hvilke styrker du har eller svakheter, for det er uansett hvilke svakheter du har så har du en styrke i ett eller annet [...] det er jo det som er samfunnet, at vi kan omgås alle sammen. (Kjetil)
- (13) [...] de skal være i stand til å til å være i samme klasserom, og vi krever også at de skal kunne være på samme gruppe, i f.eks. gym. (Tor)

Lærerne reflekterer her over hvordan de ser på inkludering gjennom at elevene *fysisk* plasseres sammen i klasse eller gruppe i opplæringssituasjonen. Inkludering i denne sammenheng betegnes dermed til å være en fysisk plassering. Samtlige av lærerne reflekterte rundt det å være en del av klassen som å fysisk kunne være sammen, uavhengig av vansker/utfordringer. Betegnelsene «være i klassen», «at vi kan omgås» og «være i samme klasserom» kan leses som en målsetting med den fysiske plasseringen av elevene.

Samtidig tar flere av lærerne imidlertid til ordet for at det er ikke gitt at elevene opplever at de er mer inkludert eller har utbytte ved at de rent fysisk plasseres sammen i et fellesskap. Om dette sier de:

- (14) Jeg har opplevd mange ganger at elever ikke har hatt utbytte i det hele tatt, av det jeg har holdt på med. Da får du dårlig samvittighet som lærer, men du har ikke alltid kapasitet til å gjøre noe med det, og da sitter folk på oppbevaring [...] (Tonje).
- (15) Altså jeg har sett klasser som har elever som er så langt unna de andre at jeg har tenkt; er dette til det beste, at denne eleven hele tilden er inkludert? Er det til det beste for eleven eller gruppen? (Marie)

Tonje og Marie sine refleksjoner illustrerer at de ikke utelukkende ved å plassere elevene sammen nødvendigvis oppnår at elevene føler seg mer inkludert. Tvert imot indikerer deres erfaringer at en slik fysisk plassering ikke nødvendigvis er til det beste for eleven. Tonje referer til seg selv som lærer gjennom bruk av pronomenet «jeg», noe som indikerer at hun har personlige erfaringer med dette, mens Marie benytter betegnelsen «jeg har sett klasser» som kan tyde på at hun ikke nødvendigvis har egne erfaringer med dette, men at hun har observert andre klasser hvor dette har forekommet.

Tonje bruker begrepene «dårlig samvittighet», «ikke utbytte», «kapasitet» og «oppbevaring» i sine refleksjoner. Bruken av disse begrepene kan også peke i retning av hvilke faktiske muligheter og begrensninger hun som lærer må forholde seg til når det kommer til å legge til rette for inkludering i klassen. At hun ikke alltid har kapasitet til å gjøre noe med det kan leses som at hun allerede er under høyt arbeidspress, eller at dette er avgjørelser som tas på et høyere nivå, for eksempel hos skolens ledelse, og dermed er utenfor hennes kontroll.

Den *faglige* dimensjonen ved inkludering er også godt representert i datamaterialet, og det er tydelig at lærerne vektlegger denne dimensjonen når det kommer til betydningen den har for inkludering i klasserommet. Samtlige lærere tar til ordet for viktigheten av at elever skal føle faglig mestring og tilhørighet, samtidig viser deres refleksjoner også at de kan oppleve det som utfordrende å gjøre faglige tilpasninger i klasserommet, fordi behovene til elevene er så ulike. Det samme gjelder for elevenes forutsetninger for å både tilegne seg kunnskap og delta aktivt i et faglig fellesskap. Blant annet sier de:

- (16) De er så forskjellige, de har så forskjellige behov og de er så forskjellig utrustet, faglig og sosialt vil jeg si. Ta for eksempel lek da, alle kan være med å leke, på en runde med sisten for eksempel. Og alle kan føle seg inkludert fordi det er så grunnleggende og basis. Men etter hvert som vi kommer til mer komplekse aktiviteter, det kan være samarbeidsoppgaver eller oppgaver av mer utfordrende karakter i undervisningssituasjonen hvor du skal få alle til å føle at alle er under ett tak og at alle stiller like sterkt, det er vanskelig synes jeg (Tor).
- (17) Når jeg ser på gruppen min nå så har jeg noen hvor jeg føler jeg må nødt til å ha hjelp for å få inkludert. Jeg klarer å gjøre at alle elevene føler seg inkludert, eller jeg håper jeg klarer å gjøre det i klasseromssituasjonen, men for å nå de faglige målene så må det hjelp til utenfra i form av sakkyndig vurdering for eksempel (Marie).
- (18) Jeg har jo blant annet tenkt selv at dette ikke er godt nok for eleven, men opplevelsen til eleven har vært veldig positiv. Jeg kunne tenkt at «å nei, du får ikke gjort nok» eller «dette klarer du nok ikke», men så er opplevelsen til eleven kjempepositiv, eleven har fått vært med og følt seg inkludert, mens jeg har vært den som satt begrensninger liksom, at dette ikke var bra nok for eleven» (Tonje).

Som det går frem av lærernes refleksjoner sees den faglige inkluderingen lys av elevers behov og forutsetninger, og både Tor og Marie indikerer at dette kan være vanskelig å få

til. Dette kommer til syne gjennom deres bruk av betegnelsene «det er vanskelig synes jeg» og «må nødt til å ha hjelp». Refleksjonene til Tonje indikerer at hun som lærer også kan ha forventninger som kan skille seg fra elevens opplevelse av opplæringen. Både Tor, Marie og Tonje refererer til seg selv gjennom bruk av pronomenet «jeg», og et sentralt funn her er også hvordan lærerne dermed plasserer ansvaret for å inkludere elevene faglig, hos seg selv.

Samtlige lærere knytter også inkludering til den *sosiale* dimensjonen. Lærernes refleksjoner peker på at denne dimensjonen handler om at elever skal få ta del i det sosiale fellesskapet. De vektlegger at, en på tross av ulike utfordringer, kan legge til rette for at alle elever får delta sosialt, og at det å være en del av et sosialt fellesskap er viktig for elevenes trivsel og utvikling. Lærerne løfter også frem elevenes egen opplevelse av å være inkludert som sentral i tilknytning til dette. Lærerne reflekterer også over ulike tiltak som kan legge til rette for at elevene skal oppleve tilhørighet gjennom «å bli sett». Blant annet sier de:

- (19) Når det gjelder inkludering sørger jeg for at alle blir sett i løpet av en dag, jeg snakker til, ikke bare ser på de, det gjør jeg også med blikkontakt, men gjennom high five, jeg tar litt rundt de, prater med de i skolegården. Vi får et veldig godt forhold (Kjetil).
- (20) Jeg er veldig bevist da, at alle skal føle at de har en plass hos meg, at alle skal føle seg sett og inkludert. Vi har også snakket om det i klassen, forskjellen på å få en invitasjon og føle seg inkludert (Marie)

Refleksjonene til Kjetil og Marie viser at de anser det som viktig at elevene selv skal oppleve at de er inkludert. Elevenes opplevelse av dette blir her beskrevet som en «følelse» hos eleven gjennom betegnelsene «føle seg sett», «føle at de har en plass» og «føle seg inkludert». Andre begrep lærerne benyttet i sammenheng med dette var «å føle samhørighet», «trygghetsfølelsen», «å få anerkjennelse» og «få til en mestringsfølelse».

Marie og Kjetil refererer til seg selv gjennom bruken av pronomenet «jeg». Sammen med bruk av betegnelsen «få til» kan dette leses som en indikasjon på at lærerne forstår den sosiale dimensjonen av inkludering som at det er hos *de* elevene skal føle at de hører til, og at det er lærernes oppgave å «få til» dette. Slik sett knytter lærernes refleksjoner den sosiale dimensjonen både til elevens egen opplevelse og til å være noe som er lærerens oppgave.

Flere av lærerne reflekterer også over ulike tiltak som knytter dette til å være lærerens oppgave. Tonje sier blant annet:

- (21) Jeg tenker jo at det er viktig at man har litt sånn positive opplevelser sammen, og at en kanskje har utfordringer som løses gjennom lek og som gjør at en blir bedre kjent. Det er mange ting vi gjør da, for eksempel «Lek på strek» og «Mitt valg» [...] Vi har fokus på inkludering i form av at vi er en «vi-skole», vi gjør ting på tvers, alle sammen og på tvers av alle trinn. Vi har faste ting i årshjulet, f.eks. internasjonal uke og idrettsdager (Tonje).

I utsagnet til Tonje viser tiltakene hvordan de, på den skolen hun arbeider, rent praktisk organiserer deler av opplæringen som et grunnlag for at elevene skal oppleve sosial inkludering. Lærerne spiller dermed en aktiv rolle, og har et stort ansvar, når det kommer til arbeidet med å planlegge og organisere disse aktivitetene. Bruken av pronomenet «vi», sammen med betegnelsene «alle sammen» og «alle trinn», kan tolkes til at dette er noe som gjelder for alle ansatte og elever ved denne skolen. Betegnelser

som ble brukt av de andre i intervjuene og som bygger opp under dette var «vennskapsuke», «klasseturer» og «investeringsturer».

Lærerne reflekterer over hvordan de ser på inkludering i form av en fysisk plassering av elevene i samme klasserom. Samtidig peker de på at en slik fysisk plassering ikke nødvendigvis sikrer opplevd inkludering hos elevene. Flere av lærerne hadde også erfaringer med dette. Lærernes refleksjoner knyttet til inkludering som fysisk plassering sammenfaller med det Nilsen (2017a, s. 24) omtaler som den fysiske dimensjonen av inkludering, med utgangspunkt i et objektivt aspekt. Det objektive aspektet handler om hvordan skolen i praksis legger til rette og organiserer den fysiske plasseringen til elevene gjennom noe en helt konkret kan se og registrere. Uavhengig av om inkludering rettes mot den faglige, sosiale eller den psykiske dimensjonen hevder Nilsen (2017a, s. 24), som vi tidligere har sett, at det objektive aspektet handler om tilrettelegging av læringsmiljøet innenfor alle dimensjonene, mens det subjektive aspektet handler om i hvilken grad organiseringen oppleves som inkluderende for elevene. Skaalvik & Skaalvik omtaler den subjektive dimensjonen som *opplevelseskriterier* og viser også til at dette handler om hvordan elevene opplever skolen, både emosjonelt, sosialt og kognitivt (Skaalvik & Skaalvik 2022, s. 192).

Lærernes refleksjoner viser det subjektive aspektet gjennom deres erfaringer knyttet til i hvilken grad det er til det beste for eleven og alltid være fysisk plassert i klasserommet. I refleksjonene til Tonje og Marie illustreres også det som kan være en konsekvens av et mål om en utelukkende fysisk plassering i klasserommet, nemlig at det ikke nødvendigvis alltid er slik at tilstedeværelse i klassen fører til økt opplevd inkludering for elevene. Å ha en overordnet målsetting om at alle elever skal ha fysisk tilstedeværelse i en klasse til enhver tid, vil kunne være lite hensiktsmessig og sannsynligvis bidra til elevene kan oppleve det motsatte av inkludering. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 207; 2018, s. 189) kjennetegnes også inkluderende skoler ved at de tilpasser til elevens forutsetninger, i forbindelse med dette peker de også på at en slik tilrettelegging noen ganger kan være av fysisk karakter. Dette henger sammen med opplevelseskriteriene, og dersom en skal kunne endre elevens opplevelse av læringsmiljøet forutsetter dette at en faktisk endrer de forholdene som er grunnlaget for opplevelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2021;207;2018, s. 192). I overført betydning vil dette si at dersom en elev ikke opplever den fysiske plasseringen som inkluderende, er det kanskje akkurat denne som må endres og tilrettelegges for at eleven subjektivt skal oppleve seg inkludert.

Én av lærerne, Tonje, reflekterer også over et annet aspekt ved inkludering i form av fysisk plassering, nemlig de muligheter og begrensninger hun som lærer har når det kommer til dette, og følgene dette får for hennes elever. Refleksjonen knyttet til dette kan forstås i lys av det Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 189) omtaler som ramme-, og prosesskriterier. Som vi tidligere har sett handler rammekriteriene om de muligheter og begrensninger skolen har for å være inkluderende, basert på gitte vilkår knyttet til f.eks. økonomi og fysiske forhold, mens prosesskriteriene handler om hvordan skolen organiserer seg ut i fra disse vilkårene, altså deres valg av metode, organisering og undervisning. I lys av Tonjes refleksjon kan en derfor anta at lærernes muligheter og begrensninger i forhold til å kunne tilrettelegge for inkludering, også fysisk, vil kunne påvirkes av disse kriteriene.

Lærernes refleksjoner knyttet til den faglige dimensjonen ved inkludering viser at de er opptatt av at elever skal føle mestring og tilhørighet i klasserommet. Samtidig løfter de

også frem elevenes forutsetninger som en viktig faktor når det kommer til dette. Selv om lærerne er opptatt av at alle skal være i klasserommet ser de også begrensninger når det kommer til å skulle møte alle behovene til elevene inne i klasserommet. Lærernes refleksjoner knyttet til dette kan sees i sammenheng med flere elementer som ble belyst i teorikapitlet. Nilsen (2017, s.27) omtaler dette som den faglige dimensjonen og viser til at den handler om hvordan og i hvilken grad elevene deltar i fellesskapet, og hvordan de samhandler faglig. I lys av Haug (2021, s. 13) sin fremstilling kan en se lærernes refleksjoner som en forklaring på de fire utfordringene Haug (2021, s. 13) viser til, nemlig å sikre både fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte for elevene. Lærernes refleksjoner kan også sees i lys av det Skaalvik & Skaalvik tidligere har beskrevet som læringskriteriene, og elevenes opplevelse av faglig læring og utvikling (2022, s. 192).

Lærernes refleksjoner løfter også frem det Nilsen (2017, s.30) påpeker som et svært sentralt poeng når det kommer til å ivareta et helhetlig opplæringstilbud, nemlig hvorvidt det er mulig for skolene å mestre dette med tanke på elever som har særskilte behov, og at balansen mellom det faglige innholdet, elevens forutsetninger og elevens opplevelse av å være inkludert kan være utfordrende. Dette er også noe som kommer tydelig frem i lærerens refleksjoner knyttet til den faglige dimensjonen. Alle lærerne er enig om at opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes potensiale og forutsetninger også for å ivareta det subjektive aspektet.

Moen, Flem & Gudmundsdottir (2007) peker i sin studie på at inkluderende opplæring handler om nettopp dette, at skolene skal møte behovene til alle elevgruppene for å mestre å inkludere en stor og mangfoldig gruppe gjennom tilpasninger og differensiert opplæring. Samtidig peker også studien på et viktig aspekt som også kommer frem hos lærerne, nemlig at dette er noe som i praksis kan være mer utfordrende enn intensjonen tilsier, og at det ikke er nok å plassere elevene sammen i en klasse og forvente at deres behov blir møtt.

Lærernes refleksjoner knyttet til tilrettelegging i lys av behov og forutsetninger viser også at de er opptatt av at elevene skal ha utbytte og utvikling. Refleksjonene kan dermed også sees i lys av det Moen et al. (2007) beskriver som en såkalt stillassbyggingstrategi hvor lærerne er de mer kompetente som legger til rette for at elevene skal nå mål som ligger innenfor deres nærmeste utviklingssone.

Et gjennomgående og oppsiktsvekkende funn i denne kategorien er forholdet mellom ideologi og praksis. Ved flere anledninger reflekterer lærerne over ønsket om at alle elever skal være inne i klasserommet, samtidig finnes det også rikelig datamateriale som belyser at lærerne opplever nettopp dette som utfordrende. Dette funnet kan sees i lys av, og støtter opp om det Haug (2021, s.15) stiller spørsmålsteget ved, nemlig om intensjonen om inkludering står sterkere som ideologi enn praksis.

Samtlige lærere knytter gjennom sine refleksjoner inkludering til å også omhandle den sosiale dimensjonen. Denne dimensjonen av inkludering løftes frem som viktig når det kommer til elevenes opplevelse av å være en del av et fellesskap, og ikke minst når det gjelder elevenes trivsel og utvikling. Lærerne reflekterer over den sosiale dimensjonen ved inkludering som både noe de rent praktisk legger til rette for, og som en «følelse» hos elevene. For å få en dypere innsikt i lærerens forståelse av dette kan deres refleksjoner ses i lys av både Nilsen (2017, s. 26), Nordahl & Overland (2015, s. 15) og Haug (2021, s.13) sine perspektiver på sosial inkludering, slik vi tidligere har sett disse beskrevet. Ifølge Nordahl & Overland (2015, s. 15) handler dette om at elevene ikke

bare skal medregnes i fellesskapet, men de skal også kunne delta for å være inkludert. Haug (2021, 13) beskriver dette som forutsetningene *å sikre deltagelse* og *å sikre fellesskap* og viser til at dette i all hovedsak handler om at elever både skal ha tilgang til fellesskapet, og mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter.

Lærernes refleksjoner knyttet til hvordan de rent praktisk legger til rette for at elever skal føle seg inkludert sammenfaller med det vi tidligere har sett Nilsen (2017, s. 26) omtale som det objektive aspektet. Dette kommer til syne gjennom lærernes refleksjoner over hvem elevene er sammen med, rent fysisk, som et resultat av organiseringen. Det subjektive aspektet, kommer til syne gjennom lærernes refleksjoner over grad av opplevd inkludering hos elevene. Tiltakene lærerne reflekterer over indikerer at det objektive aspektet blir lagt som grunnlag for at elevene i neste omgang subjektivt kan «føle seg inkludert».

Lærerne reflekterer også over ansvaret for sosial inkludering, og plasserer også dette hos seg selv. Noe av forståelsen for dette kan ligge til det både Nilsen (2017, s. 26) og Nordahl & Overland (2015, s. 15) peker på, nemlig at det er skolens ansvar å utvikle fellesskap mellom elevene og at dette forutsetter klassetilhørighet for elevene. Samtidig er de også tydelig på at norsk skole har svært mange elever med behov for ulike arbeidsformer. Haug (2021, s. 13) hevder at inkludering også handler om å sikre utbytte for elevene, og at elevene har rett på en opplæring som tilstreber et størst mulig utbytte både kognitivt, faglig og sosialt. Dette forutsetter at lærerne er bevisst sitt ansvarsområde, spesielt når det kommer til tilpasset opplæring.

Lærerne uttrykker gjennom sine refleksjoner at de er svært opptatt av sosial tilhørighet, og at de forsøker å legge til rette for at elevene skal oppleve seg inkludert. Dette samsvarer med funn Moen, Gudmundsdottir & Flem (2002) gjorde i sin studie hvor de fant at den aktuelle læreren benyttet strategier for å skape positive opplevelser for elevene, at skolen skulle være en god plass å være og at skolehverdagen skulle oppleves som god.

I denne kategorien ser en at lærernes refleksjoner i høy grad tar sikte på å imøtekomme flere av elementene Moen (2008) konkluderte med i sin studie, nemlig at elevene skal ha deltagelse i varierte aktiviteter, at elever må bli sett og at elevene trenger felles gode og hyggelige fellesskapsopplevelser. Refleksjonene viser også at lærerne tar sikte på å sikre inkludering også gjennom flere av faktorene Mitchell (Haug; 2021, Mitchell, 2015; Statped, 2020) beskriver som viktige, dette gjelder spesielt faktorene plassering, tilpasset opplæring, aksept, adgang og ressurs.

4.3 Inkludering er å ha en god relasjon til elevene

Det tredje og gjennomgående funnet som følge av analysearbeidet er at det fremgår av lærernes refleksjoner at en god relasjon til elevene er svært viktig når det kommer til arbeidet med inkludering. Om dette sier de:

- (22) Det jeg har gjort nå, og som jeg vil gjøre neste gang jeg mottar en ny klasse også, det er relasjon, relasjon, relasjon. Skape en god relasjon til alle individene i klassen for å kunne påvirke de. Jeg må by litt på meg selv for å få de til å by på seg selv også [...] med det grunnlaget åpner det seg mange dører for å bygge inkluderende fellesskap i klassen (Tor).
- (23) Jeg tenker jo at man må kjenne elevene sine, og elevene må kunne kjenne hverandre. Og at det må være et godt læringsmiljø som utgangspunkt [...] hvis du føler deg trygg, uansett om det er i faget, med læreren din eller med medelevene så er du mer avslappet i forhold til å være til stede da (Tonje)
- (24) Vi får så gode relasjoner, og når vi får gode relasjoner kan vi få gull ut av gråstein. Det er en blomst som får gjødsel, og det er ikke måte på hvordan en kan gro hvis en får litt anerkjennelse, det skal så lite til (Kjetil).

Lærernes refleksjoner viser at det er viktig for de å bygge gode relasjoner til elevene. Relasjon trekkes frem som en viktig faktor for elevenes utvikling og trivsel. Samtlige lærere uttrykker at de er opptatt av at alle elevene skal høre til, at de skal føle at de har en plass både hos lærerne og hos medelevene sine, og at skolen skal være en god plass å være, sammen.

Tor repeterer begrepet «relasjon» hele tre ganger i samme setning. Dette tolkes som en understreking av at relasjon er viktig for han når det kommer til arbeidet med inkludering. Betegnelsen «det jeg har gjort nå» indikerer at dette kanskje ikke er noe han har praktisert over svært lang tid, men at de erfaringene han har opparbeidet seg i tiden som lærer har lært han at det kan være både hensiktsmessig og nyttig å ha fokus på relasjoner når det kommer til arbeidet med inkludering. Tor bruker også betegnelsen «alle elevene», noe som indikerer at det her er snakk om alle elevene i klassefellesskapet, og ikke grupper av elever, slik vi tidligere så inkludering bli omtalt i kategorien *Inkludering knyttes til enkeltelever* (1-10).

Kjetil sin refleksjon viser til en metaforisk fremstilling av hvordan en kan lykkes med inkludering gjennom å bygge gode relasjoner i klassen. Kjetil beskriver elevene gjennom begrepet «blomst» og deres behov for relasjoner gjennom begrepet «gjødsel». Begrepet «anerkjennelse» leses her som en beskrivelse på «gjødselen» elevene trenger. Bruk av ordtaket «gull ut av gråstein» kan leses som at Kjetil ved hjelp av å bygge gode relasjoner mellom seg og elevene «forvandler» noe som i utgangspunktet ikke er av så høy verdi til noe som blir svært verdifullt. Tor beskriver også dette gjennom sine refleksjoner (22), når han refererer til relasjoner som et viktig grunnlag for å bygge inkluderende fellesskap i klassen. Kjetil sin bruk av pronomenet «vi» tyder på at han ser på seg selv og elevene som ett fellesskap hvor alle hører til.

Tonjes refleksjoner indikerer at hun også ser på relasjon som en viktig faktor inn mot inkludering. Relasjon ses i lyset av Tonjes bruk av begrepet «trygghet» og beskriver elevenes behov for å kjenne både lærer og medelever godt nok til at de føler seg trygge i klassen. Hennes refleksjon viser også at hun, som både Tor og Kjetil, er opptatt av at relasjoner må bygges både mellom lærer og elev, og at elevene skal bygge gode relasjoner til hverandre.

Tonjes tidligere refleksjoner (18) speiler også hvordan hun tenker at oppgaver kan løses gjennom lek, for at både hun som lærer og elevene seg imellom skal bli bedre kjent. I sammenheng med dette trakk hun også frem tiltak som strekker seg ut over den ordinære skoletiden og som involverte foreldrene:

(25) [...] jeg tror det var fire kvelder i året med den første klassen jeg hadde, at de hadde vinteraktivitet og grilling, bare i korte sekvenser da, men det var fire ganger klassekontaktene liksom organiserte en felles aktivitet, og det var for hele familien. Da var det slik at jeg, med mine barn ble med og gikk på fjellet. Jeg måtte ikke dette, og det var ikke alle som møtte med hele sin familie, men alle var invitert. Det var lite konflikter i den klassen (Tonje).

Refleksjonen til Marie viser her til aktiviteter som faller utenfor skolens ordinære tidsramme. Hun blir med på turene og bruker av tiden til både seg selv og sin familie, noe som indikerer at dette er viktig for henne å prioritere, selv om det kanskje ikke betales i lønn. Lønnen er å anse som det hun får igjen for å investere av sin private tid til dette. Tonjes refleksjon knyttet til at det var lite konflikter i denne klassen på bakgrunn av blant annet dette, plasserer også arbeidet med relasjonsbygging i et forebyggende perspektiv.

Marie reflekterer også over hvordan hun legger til rette for å inkludere elever gjennom å bygge relasjoner mellom elevene. Hun sier:

(26) Det er også hvordan vi mottar nye elever for at de skal føle seg inkludert da. Sist vi skulle få noen nye i klassen lagde vi kort med puslebiter, og så fikk eleven sin egen puslebit. Da ble det litt slik «du passer perfekt inn hos oss», så fikk eleven lage sin egen puslebit (Marie).

I likhet med Kjetil (24) reflekterer også Marie over elevene gjennom en metaforisk fremstilling. Elevene beskrives som «puslebiter» og hun trekker frem at alle «bitene» er viktig i forbindelse med å høre til «puslebildet». Alle elevene hører dermed til og utgjør delene av en helhet, hvor helheten altså er hele bildet ferdig puslet. Selve aktiviteten kan også leses som en indikasjon på at Marie anser det som viktig å lære elevene nettopp dette, at de alle er en del av samme fellesskapet, og at alle er viktige og verdifulle sammen. Hennes refleksjoner tyder i tillegg til dette på at hun ønsker at den nye eleven skal føle seg velkommen og kjenne på tilhørighet i klassen allerede fra første dag.

Refleksjonene til Tonje og Marie viser også at de løfter frem lærerens rolle knyttet til arbeidet med å bygge gode relasjoner. Dette kommer implisitt til syne i deres refleksjoner knyttet til egen rolle gjennom planlegging og tilrettelegging av aktivitetene. Aktivitetene og lærerens rolle blir dermed en viktig faktor og et utgangspunkt for deres arbeid med relasjonsbygging og inkludering. I lys av refleksjonen kan en tolke lærerens rolle som både viktig og, kanskje også avgjørende, i forhold til hvilken grad dette følges opp.

En av de andre lærerne, Kjetil, peker også på sin rolle som tilrettelegger når det kommer til å bygge gode relasjoner mellom seg og elevene. Han sier:

(27) Og jeg drar på tur med de, tar de med hjem til meg, sykkelturner, vi drar på overnattingstur, skitur [...] det er ting som tar litt tid, noen ganger er det bare småturner også (Kjetil).

Kjetil reflekterer her over hvordan han som initiativtaker legger til rette for at både han og elevene kan ha positive opplevelser sammen. Kjetil reflekterer videre over disse turene og betegner de som «investeringsturer». Han viser til at han får svært mye igjen av å investere litt av fritiden sin i disse turene, spesielt når det kommer til å bli kjent med elevene sine, men også når det kommer til at elevene skal bli kjent med hverandre. Når Kjetil reflekterer over rollen som tilrettelegger for disse turene benytter han pronomenet «jeg», noe som indikerer at han i denne sammenheng plasserer ansvaret for dette hos seg selv. Kjetils refleksjoner knyttet til rollen som tilrettelegger kan dermed også leses som en oppgave som tilhører han.

Lærernes refleksjoner viser at de forstår gode relasjoner som et viktig element i arbeidet med inkludering. De vektlegger i denne sammenhengen både relasjonen de som lærere har til elevene sine, men også relasjonen elevene har seg imellom. Flere av lærerne tar til ordet for at gode relasjoner er selve grunnmuren og fundamentet for at en kan lykkes i arbeidet med å etablere inkluderende fellesskap. Lærernes refleksjoner knyttet til relasjonens betydning i inkluderingsarbeidet er slik sett i tråd med det vi tidligere har sett at Haug (2011) har hevdet, nemlig at engasjement og relasjoner er av stor betydning. Haug (2021) har også plassert det å *kjenne elevene sine* som én av de fire kategoriene over hva som skal til for å realisere en inkluderende skole.

Lærernes refleksjoner vektlegger gode relasjoner som utgangspunkt både for både faglig og sosial utvikling og for at elevene skal oppleve å høre til, noe vi tidligere har sett at Moen (2021;221) også har løftet frem. Hun peker, som det fremgår i teorikapitlet, på at relasjonen mellom lærere og elever som viktig for elevenes utvikling og læring i skolen, og at dette omfatter både det faglige og sosiale aspektet av opplæringen. Hattie (2009) viser også til at gode relasjoner og elevmedvirkning er sentrale indikatorer for et godt læringsmiljø.

I likhet med Hattie (2009) vektlegger også lærerne elevmedvirkning når det kommer til arbeidet med å bygge relasjoner. I refleksjonene kommer det tydelig til syne at samtlige lærere er opptatt av at elevene skal delta aktivt når det kommer til dette. De aktivitetene lærerne selv reflekterer rundt at de legger til rette for, planlegger og gjennomfører, både i og utenfor skolen, kan være med på å gjenspeile dette. Elevmedvirkning trekkes også frem i de sentrale styringsdokumentene når det kommer til inkludering, noe som også kan sees på som en forklaring på lærernes forståelse av dette. I både LK 06 (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 33) og LK 20 (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15) trekkes elevmedvirkning tydelig frem når det gjelder skolens praksis med inkludering. Elevmedvirkning trekkes frem som positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og det vektlegges, som vi har sett, at elever tenker, erfarer og lærer i sosialt samspill med andre.

Flere av lærere trakk også frem trygghet når de reflekterte over relasjonens betydning i inkluderingsarbeidet. Dette kan sees i lys av et annet element som kommer frem i LK 20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), nemlig at vennskap skaper tilhørighet og gjør elevene mindre sårbare. St.meld.6 (2019-2020) vektlegger også trygghet som en viktig faktor knyttet til elevenes opplevelse av å tilhøre fellesskap. Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 207; 2018, s.192) trekker også frem *grad av opplevd trygghet* som et element når det kommer til elevenes egen opplevelse av å være betydningsfull for fellesskapet.

Lærerne reflekterer over av arbeidet med å bygge gode relasjoner blant annet i form felles positive opplevelser, og turer og aktiviteter som skal være for alle. Moen konkluderte, som vi har sett, i sin forskning (2008) med flere av disse elementene som viktige for å lykkes med inkludering. Hun trakk blant annet frem *gode og felles positive opplevelsene* og *elevens deltagelse i varierte aktiviteter* som viktig, noe som sammenfaller godt med lærernes beskrivelser.

Lærernes refleksjoner over relasjoner kan også sees i sammenheng med det Moen et al. (2007) i sin forskning beskriver som stillasbygger-strategien. Lærerne beskriver relasjonsbygging som grunnlag for utvikling både faglig og sosialt. Med dette kan en også forstå at arbeidet med relasjoner har et utvidet perspektiv, både at elevene skal oppleve tilhørighet, men også at relasjonene blir et grunnlag en bygger videre på inn mot å sikre størst mulig faglig og sosialt utbytte og utvikling. Det er også dette som fremstår som kjernen i Moen et al. (2007) sin forskning, slik vi i teoridelen har sett. Moen et al. løfter læreren frem som den mer kompetente i arbeidet med å hjelpe elevene i å løse utfordringer som ligger i deres nærmeste utviklingszone. Moen peker imidlertid også på et element som burde legges til stillasbyggerstrategien, nemlig *tid*. I lærernes refleksjoner fremkommer det at flere av aktivitetene de legger til rette for strekker seg ut over skolens ordinære tidsramme. Flere av lærerne trakk frem at de brukte av sin private fritid i arbeidet med å bygge relasjoner til elevene og betegnelsen «investeringsturer» ble blant annet brukt i forbindelse med dette. En kan i kjølvannet av dette stille spørsmål rundt hva som forventes av lærerne, og hvordan skoleledelsen legger til rette for å imøtekomme utfordringen knyttet til tid. Tid er slik sett også en faktor som vil spille inn i arbeidet med relasjonsbygging, slik Moen foreslår. Nok tid til å bygge relasjoner og «stillas» rundt elevene fremstår derfor også som sentralt i denne sammenheng.

I denne kategorien reflekterte også lærerne over egen rolle knyttet til arbeidet med å bygge relasjoner og fremme inkludering. Dette kom til syne både eksplisitt og implisitt i lærernes refleksjoner. Eksplisitt gjennom refleksjoner over konkret planlegging og gjennomføring av aktiviteter, og implisitt gjennom deres refleksjoner over at de plasserte ansvaret for dette hos seg selv. Lærernes refleksjoner kan innenfor dette forstås i lys av flere faktorer som ble påpekt i studiens teoretisk grunnlag. Blant annet har vi sett at dette er noe Federici & Skaalvik (2017, s. 192) har tatt til ordet for. Hun hevder at relasjonsbygging i denne sammenheng handler om lærernes evner til å bry seg om elevene og sørge for at de trives gjennom å etablere gode og trygge relasjoner. Lærernes refleksjoner viser at dette er noe de er både opptatt av og bevisst på. Deres refleksjoner samsvarer også godt med Moen sin (2020;2022) påstand, nemlig at positive relasjoner mellom lærere og elever også handler om lærernes bevissthet, holdninger, vilje og ønske om å utvikle og opprettholde gode relasjoner. Tidligere forskning gjort av Moen (2008) pekte, som vi tidligere har sett, også nettopp på læreren som den kritiske og avgjørende faktoren for å lykkes med inkludering.

5 Sammenfatning og refleksjoner

Formålet med min studie har vært å løfte frem lærerstemmen og bruke deres refleksjoner som bidrag til økt kunnskap på forskningsområdet. For å svare på problemstillingen «*Hvordan reflekterer fire lærere i grunnskolens mellomtrinn over inkludering på klasseromsnivå?*» vil jeg sammenfatte hovedfunnene av analysen. Det forrige kapitlet trakk tydelig frem hvordan lærerne reflekterte over inkludering gjennom de tre kodegruppene *Inkludering knyttes til enkeltelever, Inkludering er å høre til i klasserommet og Inkludering er å ha en god relasjon til elevene*.

Det er også disse kodegruppene som brukes som utgangspunkt for videre refleksjon. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg, på bakgrunn av min studies begrensning, løfte frem implikasjoner som kan være aktuell for videre forskning, før jeg helt til slutt deler noen egne refleksjoner knyttet til forskningsarbeidet.

5.1 Sammenfatning

I studien kommer det tydelig frem av lærernes refleksjoner at de knytter inkludering til enkeltelever. Dette kom til syne gjennom måten de kategoriserte elevene på i ulike grupper knyttet til religion, kultur, diagnoser eller sosial fungering. Lærerne vektla også disse elevgruppene når det var snakk om situasjoner de tenkte på inkludering. Inkludering ble videre beskrevet til å være en innsats som lærerne måtte gjøre for at disse elevgruppene i større grad skulle passe inn i det allerede etablerte klassefellesskapet. Kategorisering av elever ut i fra vansker eller utfordringer var tidligere normal praksis i norsk skole, og noe av grunnen til at lærerne fortsatt gjør dette kan ligge til at dette er en praksis som «henger igjen» fra tidligere. Ved å utelukkende benytte en slik praksis vil en kunne bidra til at elevene fremdeles må tilpasse seg systemet de blir satt i.

Sentralt i denne delen av studien var også lærernes fokus på individperspektivet og deres refleksjoner knyttet til å legge til rette for at elever skulle føle tilhørighet. Lærernes refleksjoner indikerer at de er svært opptatt av å ta hensyn til enkeltelevens behov og forutsetninger, og de har et sterkt ønske om at alle elevene skal føle at de hører til, uavhengig av «kategorien» de er plassert i. En slik bevissthet rundt individperspektivet er viktig for å ivareta elevene og for å lykkes med inkludering. Faren med at et slikt individperspektiv uteblir er at elevene fort kan bli et offer for den skolepolitiske visjonen om en ønsket praksis i skolen. Lærernes refleksjoner peker i retning av at dette er noe i stor grad er opptatt av.

Hvordan lærerne forstår inkludering, hvem det gjelder for og hvordan en skal arbeide med det, er slik sett selve fundamentet for hvordan en lykkes med å etablere inkluderende fellesskap i skolen. Studien viser at det er mangelfullt samsvar mellom lærernes forståelse av hvem inkludering gjelder for og hvordan dette presenteres i de sentrale styringsdokumentene. De sentrale styringsdokumentene viser at den skolepolitiske intensjonen i Norge utvilsomt er å etablere et inkluderende fellesskap i en skole for alle, og det kan dermed virke noe paradoksalt at lærerne fortsatt knytter inkludering til enkeltelever og det spesialpedagogiske kunnskapsområdet. Men, samtidig belyser lærerne et viktig aspekt når det kommer til arbeidet med å etablere en inkluderende skole for alle, nemlig utfordringen skolen møter når det kommer til mangfoldet som skal inkluderes. De sentrale styringsdokumentene sier lite om hvordan skolene konkret skal arbeide med dette, noe som kan være en del av forklaringen på det vi også har sett i den pedagogiske litteraturen, nemlig at inkluderingsarbeidet i norsk skole virker til å variere stort, både når det kommer til hvordan inkludering forstås, implementeres og gjennomføres. Når det gjelder inkludering som skolepolitisk visjon ligger det heller ingen føringer for hvordan skolene skal «måle» graden av oppnådd

inkludering, noe som betyr at det i stor grad vil være opp til skolene selv å definere dette. På bakgrunn av funn gjort i denne studien er det derfor belegg for å hevde at ytterligere forskning knyttet til både hva inkludering skal være i norsk skole og hvordan lærere og skoler konkret arbeider for å lykkes med inkludering, kan være hensiktsmessig for å både trygge lærerne i sitt arbeid med dette, men også for å redusere den variasjonen knyttet til implementering og gjennomføring av inkludering som vi ser i dag. Ytterligere forskning på dette feltet vil også kunne gi informasjon som er nødvendig for at en skal kunne nedsette eventuelle nasjonale føringer for hvordan en skal arbeide med inkludering i norsk skole.

I denne studien viser lærernes refleksjoner at de har en forståelse for inkludering som skiller seg noe fra den skolepolitiske intensjonen når det kommer til hvem inkludering skal gjelde for. Til tross for dette er det liten tvil om at lærerne har gode intensjoner og målsettinger når det kommer til inkludering. Det kom tydelig frem av lærernes refleksjoner i denne studien at de er svært opptatt av at elevene skal oppleve at de hører til i, og har utbytte av, klassefellesskapet.

Samtlige lærere vektlegger også gjennom sine refleksjoner at inkludering handler om at elevene skal ha tilhørighet i klasserommet både fysisk, faglig og sosialt, og det er viktig for lærerne i denne studien at elevene selv opplever mestring og tilhørighet når det kommer til alle dimensjonene, slik de beskriver det. Lærerne peker på både det objektive aspektet, som omhandler skolens og lærernes organisering, og det subjektive aspektet, som handler om elevenes egen opplevelse av å være inkludert.

Når det gjelder den fysiske dimensjonen ved inkludering vektlegger lærerne at dette handler om at elever fysisk plasseres sammen i klasserommet, og samtlige lærere uttrykker at de ønsker å ha elevene sine inne i klasserommet mest mulig, uavhengig av vansker eller diagnose. Samtidig peker funn i studien på at dette ikke nødvendigvis er helt uproblematisk. Lærerne vektlegger at en fysisk plassering ikke automatisk tilsier at det er til det beste for eleven, eller fører til økt grad av opplevd inkludering for elevene. Funn i studien peker også på at en tvunget fysisk plassering i enkelte tilfeller kan føre til det motsatte av inkludering. Lærerne uttrykker at de er opptatt av å ta hensyn til enkeltelevens individuelle behov, og ved å gjøre nettopp dette kan de legge til rette for en opplæring som sikrer størst mulig grad av opplevd inkludering for elevene. Inkluderende skoler kjennetegnes også ved at de tilpasser til elevenes forutsetninger, og slike tilpasninger kan også være en fysisk plassering.

I tillegg til den fysiske dimensjonen ved inkludering viser studien at lærerne også løfter frem den faglige dimensjonen som viktig når det kommer til inkluderingsarbeidet i klasserommet. Lærernes refleksjoner viser at de er opptatt av at elevene skal ha størst mulig utbytte og utvikling når det kommer til faglig mestring og tilhørighet. Studien viser også at lærerne vektlegger elevenes forutsetninger som en viktig faktor i arbeidet med dette. Ved å tilstrebe dette vil lærerne også kunne lykkes med av å sikre fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte for elevene sine, noe som igjen vil kunne føre til økt opplevd inkludering når det kommer til faglig læring og utvikling hos elevene. Det fremkommer også av lærernes refleksjoner i denne delen av studien at lærerne opplever at de ulike forutsetninger til elevene kan være av betydning for i hvilken grad de mestrer å imøtekomme alle behovene. Dermed retter også studien også fokus på forholdet mellom ideologi og praksis. Lærernes refleksjoner peker på at elevenes forutsetninger i noen tilfeller kan begrense handlingsrommet til lærerne. Til tross for dette viser refleksjonene at samtlige av lærerne i denne studien er opptatt av at opplæringen de gir skal gis med utgangspunkt i elevenes potensiale og forutsetninger. Ved å ta utgangspunkt i elevenes potensiale og forutsetninger kan lærerne også ta sikte på at

elever skal utvikle seg innenfor sin nærmeste utviklingszone ved å bygge såkalte stillas rundt elevene. På denne måten vil de også kunne ivareta både det objektive og det subjektive aspektet ved den faglige dimensjonen.

Lærerne er i tillegg til de to overnevnte dimensjonene også opptatt av den sosiale dimensjonen av inkludering. Samtlige lærere vektlegger nemlig i sine refleksjoner at elever har behov for å oppleve at de er en del av et fellesskap, og deres trivsel og utvikling ses i direkte sammenheng med dette. Samtidig uttrykker lærerne at elevene skal ha utbytte av å være en del av klassefellesskapet og at elevene skal delta aktivt. Lærerne uttrykker at de ønsker å legge til rette for dette gjennom å planlegge for varierte aktiviteter som tar sikte på høy grad av elevdeltagelse, og de benytter ulike sosiale aktiviteter som blant annet «Mitt valg», «Lek på strek», idrettsdager og tur- og aktivitetsdager som verktøy for at elevene skal oppleve sosial kontakt og for at de skal oppleve å være en del av et fellesskap som meningsfylt. Ved å legge til rette for dette og ta i bruk tiltak som fremmer en slik praksis tar lærerne sikte på å sikre både deltagelse og fellesskap gjennom at elevene får tilgang og mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter. Lærerne uttrykker at de både er svært bevisst på, og opptatt av, at arbeidet med å bygge relasjoner er en del av deres ansvarsområde å utvikle fellesskap mellom elevene. Til tross for at lærerne har et stort mangfold av elever som skal inkluderes viser studien at lærerne, ifølge deres refleksjoner, tar sikte på å gi elevene en opplæring som sikrer størst mulig utbytte både kognitivt, faglig og sosialt.

Til sist fremgår det av lærernes refleksjoner at de vektlegger det å ha en god relasjon til elevene som viktig når det kommer til arbeidet med inkludering, dette gjelder både lærer-elev relasjon, og elev-elev relasjon. Samtlige lærere uttrykker at de er opptatt av å kjenne elevene sine godt, og de legger stor vekt på at den gode relasjonen er selve fundamentet for faglig og sosial utvikling, og ikke minst for elevenes egen opplevelse av å høre til. Lærernes engasjement og fokus på relasjoner er av stor betydning for å realisere en inkluderende skole, og det å kjenne elevene sine er én av flere viktige faktorer for å lykkes med dette. Studien peker også på at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling og læring i skolen. I tillegg er relasjon også én av de sentrale indikatorene for et godt læringsmiljø.

Gode relasjoner fører til økt trygghet blant elevene og vennskap og tilhørighet gjør at elevene blir mindre sårbare. Graden av opplevd trygghet er et viktig element når det kommer til elevenes opplevelse av å være betydningsfull for fellesskapet de er en del av. Lærerne uttrykker at de er opptatt av å legge til rette for aktiviteter som bygger opp under dette gjennom å gjøre tilpasninger som bidrar til at alle kan delta, både faglig og sosialt. Deres refleksjoner viser at dette er noe de gjør gjennom å legge til rette for aktiviteter som tar sikte på gode felles opplevelser og elevmedvirkning. Dette er elementer som også anses som viktige når det kommer til hva som skal til for å lykkes med inkludering.

Lærernes refleksjoner peker i retning av at de strekker seg langt for å bygge gode relasjoner til elevene sine, og flere av lærerne uttrykker blant annet at de deltar på aktiviteter som faller utenfor skolen ordinære tidsramme. Lærerne er dermed bevisst på at det er de som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for gode og felles opplevelser sammen med elevene.

Samlet sett viser studien at lærerne tar utgangspunkt i individperspektivet når de reflekterer over inkludering. Til tross for at inkludering sees i sammenheng med utvalgte elevgrupper viser lærernes refleksjoner at de er svært opptatt av at elever skal tilhøre klassefellesskapet både fysisk, faglig og sosialt, og at de skal ha utbytte av å være en del

av dette. Videre viser lærernes refleksjoner at relasjoner til elevene er av stor betydning når det kommer til arbeidet med inkludering. Studien peker i tillegg til dette også på at intensjonen om en inkluderende skole for alle kan by på utfordringer når det kommer til å sette denne ut i praksis. Økt forskning på feltet som grunnlag for en økt forståelse, og for en tydeliggjøring i sentrale styringsdokumenter når det kommer til hvordan en skal arbeide med, og vurdere måloppnåelse av, inkludering og mangfold kan derfor være både hensiktsmessig og nyttig.

5.2 Avsluttende kommentar

Studien viser viktigheten av behovet for økt kunnskap knyttet til inkludering, både i form av hvem inkludering gjelder for og hvordan en skal arbeide med dette. Dette er viktig for å kunne sikre elevene et helhetlig opplæringstilbud og for å kunne jobbe for å nå den skolepolitiske intensjonen. Det er ikke tilstrekkelig med kunnskap om inkludering i seg selv, det trengs også konkrete, forskningsbaserte tiltak og metoder som viser hvordan en kan legge opp opplæring og undervisning for å ivareta mangfoldet av elever som skal inkluderes i norsk skole. Inkludering er både noe en konkret kan planlegge og legge til rette for, men graden av opplevd inkludering hos elevene er ikke synlig, og man kan dermed ikke se på elevene om de opplever seg inkludert eller ikke. Grad av opplevd inkludering vil også variere fra elev til elev, siden mennesker opplever ting ulikt. For å få kjennskap til elevenes grad av opplevd inkludering trenger en informasjon fra elevene selv, noe som forutsetter tillitt og trygghet mellom lærer og elev.

I denne studien var det flere temaer som opplevdes som spennende og interessante, men av hensyn til studiens begrensinger kunne jeg ikke gå i dybden av alt. Jeg forholdt meg derfor til funn som var sentrale for å kunne belyse den valgte problemstillingen. Dersom jeg skulle videreutviklet denne studien ville jeg ha inkludert betydningen av samarbeid. Jeg ville da gått i dybden av et samarbeid som involverer både foreldre og andre støttesystem (helsesykepleier, spesialpedagoger, skoleledelse) i laget rundt elevene. I en slik studie ville jeg gått i dybden av hvordan et slikt samarbeid foregår og betydningen det har for inkludering av elevene i skolesammenheng. I sammenheng med dette hadde vært spennende å gjøre en mikrostudie av hvordan de ulike støttesystemene i laget rundt eleven både forstår og arbeider med inkludering. I tillegg til dette hadde det også vært svært interessant å foretatt en studie av hva elevene selv vektlegger som viktig for at de skal føle seg inkludert i skolen. Gjennom dette kunne en fått tilgang til viktig og betydningsfull informasjon som igjen kunne bidratt til et helhetlig perspektiv på inkludering i skolesammenheng. Det er, som jeg tidligere nevnte, både hensiktsmessig og nødvendig med flere studier knyttet til hvordan lærere arbeider med inkludering på klasseromsnivå, både for å løfte frem en felles forståelse knyttet til hva inkludering er og hvem det skal gjelde for, men også for å få innsikt i hva elevene selv opplever som viktig for at de skal føle seg inkludert. Ett av funnene, som jeg dessverre ikke kunne gå videre med, var nemlig at det ikke fremgikk av lærernes refleksjoner at de i særlig grad snakket *med* elevene om inkludering.

Jeg intervjuet fire lærere i grunnskolens mellomtrinn og resultatene i denne studien er basert på disse. Jeg ønsket gjennom studien å få innsikt i, og kunnskap om, hvordan lærerne reflekterer over inkludering på klasseromsnivå. En av mine kritiske refleksjoner knyttet til studien er at slike intervju ofte kan gi begrenset informasjon som baserer seg på hva lærerne selv vektlegger. Siden dette er en intervjustudie vet jeg også derfor lite om hvordan lærerne faktisk praktiserer inkludering i sine klasserom. Resultatene i studien er basert på hva lærerne selv uttrykker at de forstår og gjør, og ikke noe jeg selv har undersøkt. Dette kan være en svakhet ved studien, men samtidig har jeg vurdert

lærerne jeg har intervjuet til å være både reflekterte og informative. Med dette som utgangspunkt både håper og tror jeg at deres refleksjoner har gitt meg som forsker et troverdig og solid grunnlag for å kunne forstå hvordan de reflekterer over inkludering på klasseromsnivå.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62) Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Oslo Cappelen Damm AS
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. London: SAGE Publications Ltd
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dyssegaard, C.B, & Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). *Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice*. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), (85-98).
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E. Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). *Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle?* Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, ss. 86-94. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN0048-0509-2003-02-04>
- Haug, P. (2011). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering*. Tidsskriftet FoU i praksis, 11(1), 41-62.
- Haug, P. (2021). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kiuppis, F. (2011). *Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(2), 91-102.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St.6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Lillejord, S. (2015). *Den lange veien mot en inkluderende skole*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Mitchell, D. (2015). *Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept*. (Vol 5. Nr. 1). Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>
- Moen, T. (2008). *Inclusive Educational Practise: Results of an empirical study*. Scandinavian Journal of Education Research, 52 (1), (59-75).
- Moen, T., Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). *An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions*. Teachers and Teaching: theory and practice, 13(3), (269-286).
- Moen, T., Gudmundsdottir, S., Flem, A. (2002). *Inclusive practice: a biographical approach*. Teachers and Teaching: theory and practice, 19, (359-370).
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I C. Fikse & A. Myskja (red.) *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s.48-64). Oslo: Cappelen Damm.
- Moen, T. (2022). Problematferd og tidlig innsats. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). *Tidlig innsats i en skole for alle* (s.232-247). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. (2012) *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og Mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl T. mfl, 2018. *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Overland, T. (2015): *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner* Oslo: Gyldendal Akademiske
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2006). *På vei mot en inkluderende skole*. Spesialpedagogikk, (2), 4-17.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Statped. (2022). David Mitchells ti faktorer i skolen. Hentet fra:
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/>
- Storkmo, J. (2011). *Statped, siste epoke i mer enn 100års statlig spesialpedagogikk. En faktafremstilling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- St.meld. nr. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering: Dokumentanalyse*. (Rapport 8/2004). Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/134050/rapp08_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tangen, R (2012), Retten til utdanning for alle. I E. Befring og R. Tangen, (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. [5. utg.] Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Gyldendal Akademisk. [3.utg.]
- Tøssebro, J (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming- i kontekst. I Ytterhus, B (Red.) *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Uthus, M. (2017) Den inkluderende skolen. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-179). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wendelborg, C. (2017) Inkludering versus marginalisering. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 110-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 – Litteraturgrunnlag

Litteratur og forskning som ble presentert i kapittel 2 er et resultat av egne litteratursøk, råd fra veileder, medstudenter og kolleger, samt tidligere relevant litteratur som jeg hadde kjennskap til. Prosessen med litteratursøk har vært pågått under hele perioden jeg har arbeidet med studien, helt fra august 2021 til november 2022. I all hovedsak er Google scholar den mest benyttede databasen, sammen med Idunn og Oria. I prosessen med å søke opp litteratur og forskning har jeg i tillegg til norske ord også benyttet engelske ord som f.eks. «inclusion», «exclusion», «learning environment» og «diversity» i en kombinasjon og variasjon med «education», «classroom», «teaching», «pupils», «children» og «school» for å finne den litteraturen og forskningen som har vært mest relevant i forhold til min problemstilling, på en effektiv og fornuftig måte.

En sentral del av litteraturutvelgelsen har vært å finne frem til teori og forskning som både er av nyere dato, men også å ivareta eldre og kjent forskning og litteratur innen feltet. For å finne frem til denne har jeg i tillegg til litteratursøk benyttet meg flittig av litteratur det har blitt henvist til i både forskningsartikler og lærebøker, samt gode råd fra veileder. Valg av teori er derfor basert på litteratur og forskning som jeg fant utmerket seg, og som det ofte også refereres til både i norsk og internasjonal sammenheng. For å kvalitetssikre innholdet i litteraturen har jeg i all hovedsak benyttet primærkilder.

For å belyse hvordan lærernes refleksjoner knyttet til inkludering kan forstås var det også nødvendig at jeg satte meg inn i de nyere offentlige styringsdokumentene som gjelder for inkludering i norsk skole.

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Inkludering - forståelse og følger for undervisningen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
957007

Vurderingstype
Standard

Dato
14.10.2021

Prosjekttittel

Inkludering - forståelse og følger for undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Torill Moen

Student

Nina Sørensen Hoff

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.06.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene, og gjør spørsmålene mer generelle dersom dere ser at det blir vanskelig å svare uten at svaret peker til enkeltelever.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sijje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
957007

Vurderingstype
Standard

Dato
27.04.2022

Prosjekttittel

Inkludering - forståelse og følger for undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Torill Moen

Student

Nina Sørensen Hoff

Prosjektperiode

01.10.2021 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Kontaktperson: Silje F. Opsvik

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3 - Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet «Inkludering – forståelse og følger for undervisningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i og belyse lærerstemmen når det kommer til inkluderingsbegrepet og hvordan et utvalg lærere forstår begrepet og hvilke følger det får for deres undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Jeg skal skrive en masteroppgave om inkludering. Formålet med oppgaven er å få innsikt i og belyse et utvalg læreres refleksjoner og erfaringer når det gjelder inkludering på klasseromsnivå. Prosjektet vil ha fokus på lærere på barnetrinnet. Foreløpig problemstilling:

Hvordan reflekterer et utvalg lærere over inkludering på klasseromsnivå, og hvilke følger får refleksjonene for deres undervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at jeg henvender meg til deg i dette prosjektet er at jeg er interessert i dine refleksjoner og erfaringer knyttet til temaet. Siden oppgaven tar sikte på dine opplevelser knyttet til temaet er det ikke behov for at du trenger å forberede deg til noe i forkant av intervjuet. Jeg har i min utvelgelse av informanter fokusert på fire kontaktlærere med minimum fem års erfaring i skolen. Med dette menes erfaring knyttet til kontaktlærerrolle, men også erfaring knyttet til naturlig mangfold og barn med spesielle behov, såkalte heterogene sammensetninger. Det er også en forutsetning at de som deltar i prosjektet har et eget ønske om å kunne bidra til å løfte frem «lærerstemmen» når det kommer til inkludering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer å delta i et intervju med en varighet på mellom 45-60 minutter. Temaet for intervjuet er dine refleksjoner over inkludering og hvordan disse virker inn på din undervisning. Ettersom prosjektet tar utgangspunkt i dine erfaringer er det heller ikke mulig å avgi «feil» svar. Målet er å gjennomføre intervjuet innen utgangen av november, men detaljer rundt dette blir vi sammen enig om. Jeg vil under intervjuet benytte en digital båndopptager. I etterkant av intervjuet vil jeg transkribere og deretter slette opptaket. For å unngå at du skal føle deg feilsitert eller mistolket i oppgaven vil jeg, når jeg har ferdigbehandlet materiale fra intervjuet, kontakte deg for å kryssjekke dine sitater.

Det er frivillig å delta

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

Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dersom du har spørsmål til prosjektet er det bare å kontakte meg på epost eller telefon. Ved spørsmål kan også veileder ved Institutt for pedagogikk og livslang læring hos NTNU kontaktes.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg som student og veileder Torill Moen v/NTNU vil ha tilgang til dine personopplysninger. I selve oppgaven vil du bli anonymisert på en måte som gjør at det ikke vil være mulig å spore hverken utsagn eller arbeidssted tilbake til deg. Den innsamlede informasjonen vil bli lagret på min private datamaskin med passordbeskyttelse hvor det utelukkende bare er jeg som har tilgang. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil kodes med kode som lagres atskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er medio mai-juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet v/Torill Moen. Epost: torill.moen@ntnu.no Telefon: 73412101
- Prosjektansvarlig, Nina Sørensen Hoff. Epost: nina.sorensen.hoff@alesund.kommune.no Telefon: 46664263
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Epost: thomas.helgesen@ntnu.no Telefon: 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Torill Moen

Student
Nina Sørensen Hoff

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering – forståelse og følger for undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 - Intervjuguide

Tema: Inkludering - lærers refleksjon og erfaringer

Jeg er masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Jeg skal skrive en masteroppgave om inkludering og hvordan et utvalg læreres refleksjoner kan gjenspeiles i deres undervisningen. I dette intervjuet skal vi derfor snakke litt om inkludering. Når jeg referer til «elevene», mener jeg de elevene som du er kontaktlærer for. Jeg vil ha fokus på dine tanker og erfaringer rundt inkludering. Jeg ønsker å minne om at din taushetsplikt er gjeldene i dette intervjuet, slik at vi forsikrer oss om at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere personer. Dette kan være informasjon som navn, alder, helseopplysninger eller spesifikke hendelser om enkeltindivider.

Bakgrunnsopplysninger om informanten

Du kan starte med å fortelle litt om deg selv:

- Hvilken utdanning og kompetanse har du?
- Hvilke trinn arbeider du i hovedsak på?
- Hvilke fag har du, hva underviser du i?
- Hva er dine arbeidsoppgaver?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvordan vil du beskrive klassen din?
- Har du noen gang tenkt at sammensetningen av klassen din har vært utfordrende? I så fall; når tenkte du det?

1. Inkludering - refleksjon

- Husker du sist tenkte inkludering i forhold til klassen din? Hvilken situasjon var det? Hva gjorde at du tenkte det? Husker du sist
- Bruker du begrepet inkludering aktivt i din arbeidshverdag? Hvis ja; når; teamtid/fellestid/undervisning?
- Bruker du/teamet ditt aktivt begrepet i planlegging av undervisning? I så fall; alene/sammen med team/andre og i hvilke sammenhenger?
- Tenker du over begrepet inkludering i selve undervisningen? Hvis ja: hvem tenker du på dag? Klasse, grupper, enkeltelever?
- Hvilke strategier bruker du for å skape god inkludering av elevene?

2. Inkludering i praksis

- Tenker du at det er realistisk å tenke at alle elever skal inkluderes i den ordinære undervisningen? For å utdype nærmere:
 - a) Kan du tenke tilbake på en situasjon hvor det var mulig å gjennomføre?
 - b) Har du erfaringer med tilfeller hvor du har blitt utfordret på inkludering? Hvis ja; Når og på hvilken måte?
- Hva må ligge til grunn for at en skal lykkes i arbeidet med inkludering, tenker du?
- Hvilke tiltak tenker du er viktig i dette arbeidet?

3. Samarbeid

- Hvordan samarbeider du med foreldre når det kommer til inkludering?
- Kan du beskrive samarbeidet i lærerteamet når det gjelder inkludering?
- Hender det at klassen din er styrket med assistenter når du har undervisning? Hvis ja; hvordan vil du beskrive samarbeidet med den/de når det gjelder inkludering?
- Hvordan vil du beskrive skolens ledelse sitt fokus på inkludering?
- Samarbeider du med PPT/andre spesialpedagogiske støttesystem når det kommer til inkludering? Hvis ja; hvor ofte og hvordan er dette organisert? Systematisk eller «tilfeldig»?
- Er det noe du ønsker å tilføye, som jeg ikke har spurt om?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?
- Avslutningsvis vil jeg takke for at du bidrar til å løfte frem lærerstemmen. Det er mange som hevder mye om inkludering. De inkludering kanskje gjelder mest for er jo nettopp lærerne, og derfor er det også viktig å løfte frem deres stemme knyttet til temaet. Jeg vil også takke deg for at du gjennom din deltagelse kan være med å bidra til kunnskapsutvikling.

