

MASTERGRADSOPPGAVE

Ingen utenfor. En skole for alle?

Marianne Araldsen

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2013**



Forord

En lang, intensiv og lærerik prosess er over.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har delt av sin tid og erfaringer, og gitt meg mange, viktige og interessante historier.

Jeg vil også rette en stor takk til Dan Roger Sträng, som har vært en fantastisk veileder. Med din solide faglige innsikt har du vært til stor hjelp gjennom mange konstruktive og grundige tilbakemeldinger. Du har vært sjenerøs med din tid og gitt meg mye inspirasjon, motivasjon og verdifull støtte gjennom hele prosessen. Det har vært en trygghet å vite at du hele tiden var der.

Jeg vil også takke familie og medstudenter som har vært oppmuntrende og gode støttespillere i denne prosessen. En spesiell takk til Nina Grytten, som har hørt på mine frustrasjoner og vært en viktig støttespiller i faglige diskusjoner om stort og smått. Det har vært lærerikt å være på veiledning sammen med deg gjennom hele prosessen.

Takk til gode venner som i sosialt samvær har hjulpet meg til å kople fra den akademiske verden. Det har vært deilige pusterom!

En varm takk for support og støtte av kollegaer og ledelsen ved egen arbeidsplass.

Sist, men ikke minst vil jeg takke Jone, Martine og Mari som har gitt meg motivasjon, lov til å være "fraværende", gitt meg teknisk støtte og som har hatt en enorm tro på meg hele tiden. Jambo, som uten å vite det, har tatt med matmor ut på sine daglige turer i skog og fjell, hvor mange av ideene har blitt "klekket ut" og falt på plass.

Bærums Verk, 8.mai 2013

Marianne Araldsen

Sammendrag

Bakgrunn

Tittelen på oppgaven; ”Ingen utenfor. En skole for alle?”, sier noe om en skole som skal utjevne forskjellene. Det er fremdeles mye fokus på inkludering innenfor skolesektoren. I flere tiår har det vært forsket på inkludering i ulike relasjoner. Politiske styringsdokumenter gir ikke alltid tilstrekkelig uttrykk for praktisk operasjonalisering av inkludering, men omtaler begrepet i mer generelle termer. Det legges vekt på at inkludering er et viktig pedagogisk prinsipp for å skape en bedre kultur for læring på den enkelte skole.

Problemstilling

En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle elevene til å strekke seg faglig, utvikle seg og føle mestring. Det handler ikke bare om å være i(nne) klasserommet, men alle elever trenger å føle at de bidrar og betyr noe for fellesskapet.

På denne bakgrunnen ble problemstillingen slik:

Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere i barneskolen foretar når det gjelder inkludering? Hvilke utfordringer møter lærerne på veien for å bli en inkluderende skole?

Problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom fire forskningsspørsmål:

- *Hvilke faktorer er vesentlige for en inkluderende kultur i skolen?*
- *Hvilke faktorer er vesentlige for god læring?*
- *Hvilken betydning har lærerens rolle med tanke på en inkluderende kultur i skolen?*
- *Er det en sammenheng mellom økt inkludering og bedre vilkår for økt læring?*

Jeg har valgt å se på begrepet inkludering med utgangspunkt i Goodlad sin læreplanteori (Goodlad 1979). Fra ideologien og ideene som blir nedfelt i læreplandokumentet (LK06), til den læringen og undervisningen som faktisk finner sted i klasserommet ved å høre hverdagshistoriene til 5 lærere. Inkludering handler om det lærerne gjør i forhold til elevene, men det kreves også en felles visjon og en holdning fra alle aktører i skolen, inkludert ledelsen.

For å belyse problemstillingen, har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv. Jeg har også drøftet læring ut fra dette perspektivet. Deretter går jeg nærmere inn på Vygotsky og hans teori om den nærmeste utviklingssonen og Bruners stillasbygging. Her må læreren i sin undervisning skape balanse mellom evnene og forutsetningen til den enkelte elev, og starte på

det nivået eleven til en hver tid befinner seg. Jeg vil også se nærmere på Wengers og Bergs teori om praksisfellesskapet.

Metode

Ut fra tema og problemstilling i oppgaven har det vært naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode bygger på fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteori. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, med intervju som metode for innsamling av data. Det kvalitative intervjuet kan karakteriseres som en samtale mellom intervjuer og informant og med spesifikt formål. Formålet med undersøkelsen har vært å få innsikt i informantenes egen forståelse om egen hverdag. Kvalitative intervjuer er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan informantene opplever og reflekter over egen situasjon (Thagaard 2002).

Ved semistrukturerte intervjuer har jeg en unik mulighet til å gå i dybden på et fenomen og få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin virkelighet. Undersøkelsen gir et innblikk i hvordan disse fem lærerne opplever hverdagen sin, og det kan være med på å bidra til mer kunnskap omkring inkludering og forskeren kan avdekke og undersøke nye ting underveis gjennom hele intervjuprosessen, fordi det er en viss form for fleksibilitet.

Resultater og funn

På ideologisk nivå er den inkluderende skolen langt på vei innført. Uenigheten går på hvordan innholdet i begrepet skal forstås. For meg er det blitt mer forståelig, nå enn før, hvorfor lærerne er usikre på hvordan de skal praktisere inkludering i skolehverdagen. Skoleeier og skolene trenger kanskje en operasjonalisering av begrepet inkludering i LK06, for og kunne følge opp intensjonene de nasjonale myndigheter ønsker. Det er mulig at den konkrete jobbingen med et inkluderende læringsmiljø i praksis da blir enklere.

Jeg mener det ikke handler bare om ekstra ressurser når det gjelder å få til en inkluderende skole, men om å snu tankegangen. Tenke annerledes med de ressursene og de lærerne man har og få til inkludering til fellesskapet. Hva kan endres til det bedre? Jeg tror det handler om å endre innstilling og holdning og se løsninger istedenfor begrensninger. Hvordan kan vi få elevene til å lykkes på best mulig måte?

Innholdsfortegnelse

Kap. 1 Introduksjon	10
1.1 Bakgrunn for oppgaven	11
1.1.1 Aktualiteten i temaet	12
1.2 Problemstilling	13
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	14
Kap. 2 Teoretisk bakgrunn	16
2.1 Inkludering	18
2.2 Sosialpolitisk - hvorfor inkludering?.....	21
2.2.1 Integrering.....	21
2.1.2 Inkludering	22
2.3 Substansielt – hva er inkludering?.....	22
2.3.1 Likhet og likeverd	23
2.3.2 Spesialundervisning.....	24
2.4 Teknisk-profesjonelt – hvordan oppnå inkludering i et samfunnsperspektiv?	24
2.4.1 Kvalitetsutvalgets innstilling; NOU(2003:16).....	25
2.4.2 Stortingsmelding 30.....	25
2.4.3 Den generelle delen i LK06.....	25
2.4.5 Oppsummering	26
2.5 Utfordringer i inkluderingsarbeidet	27
2.6 Refleksjon.....	28
2.7 Læring i et sosiokulturelt perspektiv	29
2.7.1 Hva er sosiokulturell læringsteori?.....	30
2.8 Vygotsky og sonen for den nærmeste utvikling	32
2.8.1 Vygotsky og språket.....	34
2.8.2 Jerome Bruner og scaffolding	35
2.8.3 Refleksjon	35
2.9 Deltakelse i et praksisfellesskap.....	36
2.9.1 Berg og skolekultur	39
2.9.2 Refleksjon	41
2.10 Undervisningen i et sosiokulturelt perspektiv	42
Kap. 3 Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsmetode	44
3.1 Kvalitativ metode	46

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	47
3.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk gir forutsetninger for hverandre	47
3.1.3 Hermeneutisk tilnærming	47
3.1.4 Refleksjon	48
3.2 Tolking og analyse	48
3.3 Utvalg av lærere	49
3.4 Analyse og fortolkning	50
3.5 Validitet og reliabilitet.....	52
3.5.1 Validitet og reliabilitet i intervjuene	52
3.6 Forskerens rolle	54
3.7 Etiske utfordringer.....	55
Kap. 4 Forberedelse og gjennomføring av semistrukturert intervju	57
4.1 Utvalg av lærere	58
4.1.1 Forholdet mellom intervjuer og informant.....	58
4.1.2 Intervjuguiden	58
4.1.2 Gjennomføringen av semistrukturerte intervju.....	59
Kap. 5 Presentasjon av funnene	62
5.1 Inkluderende skole	63
5.1.1 Forståelse av begrepet inkludering	63
5.1.2 Hva er det som påvirker din oppfatning av inkludering mest?	65
5.1.3 Hvilke tiltak mener du din skole tar i bruk for å møte kravet om en inkluderende kultur?	66
5.2 Læringsmiljøet.....	68
5.2.1 Hva gjør du for å finne elevens sterke sider?	69
5.3 Organiseringen og innholdet i undervisningen.....	71
5.3.1 Spesialundervisning.....	72
5.4 Den ideelle inkludering	73
5.5 Gir økt inkludering økt læringsutbytte?	74
5.6 Refleksjon.....	75
Kap. 6 Drøftinger	77
6.1 Inkluderende skole	77
6.1.1 Forståelse av begrepet inkludering	78
6.1.2 Hva er det som påvirker din oppfatning av inkludering mest?	79
6.1.2 Hvilke tiltak mener du din skole tar i bruk for å møte kravet om en inkluderende kultur?	80

6.1.3 Bedre læringsmiljø	81
6.2 Læringsmiljø	82
6.2.1 Hva gjør du for å finne elevens sterke sider?	84
6.3 Organiseringen og innholdet i undervisningen.....	85
6.3.1 Spesialundervisning.....	86
6.4 Gir økt inkludering økt læringsutbytte?	87
6.5 Sammenfattende kommentar	90
Kap. 7 Oppsummering og avslutning	91
7.1 Avslutning	93
Litteraturlise til masteroppgaven	95
Vedlegg 1;	99
Vedlegg 2;	101
Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet; ”Ingen utenfor? En skole for alle”	101
Vedlegg 3;	102
Intervjuguide	102

Kapittel 1

Introduksjon

1.0 Innledning

Det er fremdeles mye fokus på inkludering innenfor skolesektoren. I flere tiår har det vært forsket på inkludering i ulike relasjoner. Politiske styringsdokumenter gir ikke alltid tilstrekkelig uttrykk for praktisk operasjonalisering av inkludering, men omtaler begrepet i mer generelle termer. Det legges vekt på at inkludering er et viktig pedagogisk prinsipp for å skape en bedre kultur for læring på den enkelte skole. I faglitteraturen finnes mange ulike tilnærminger og forklaringer på begrepet, men heller ikke disse tilnærmingene er alltid presise og konkrete.

Utgangspunktet for denne studien var nysgjerrighet på hva begrepet inkludering innebærer, og hvilke utfordringer inkluderingsarbeidet kan by på i skolen. Tittelen på oppgaven; ”Ingen utenfor. En skole for alle?”, sier noe om en skole som skal utjevne forskjellene. En målsetning for grunnskolen er at den skal være inkluderende, med rom for alle, og de individuelle forskjellene skal være en kilde til sosialt mangfold¹. Det er et mål at elevene skal inkluderes i fellesskapet, samtidig skal det individuelle behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling ivaretas. Statistikken viser at andelen elever som mottar spesialundervisning og andelen elever som får undervisning utenfor klassefellesskapet har økt betydelig, selv om målsettingen har vært det motsatte².

For å avgrense oppgaven har jeg sett på to styringsdokumenter som kom i forkant av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), og hvordan dette speiles i LK06. Det gjelder Kvalitetsutvalgets rapport om grunnskolens innhold, kvalitet og organisering (NOU 2003:16) og den påfølgende Stortingsmeldingen nr.30 (2003-2004); ”Kultur for læring”.

¹ Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*. Et bredt sammensatt utvalg som skulle se nærmere på Stortingsmelding 30 (2003-2004); *Kultur for læring*.

Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16); *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*.

² NOU (2009:18:66); *Rett til læring*.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I Norge i dag vektlegger vi velferd, likeverd, sosial utjevning og felles kultur i et land som stadig blir mer flerkulturelt³. Den norske enhetsskolen skal fremme inkludering, det skal være rom for alle, uavhengig av kjønn, rase, religion, sosial eller kulturell tilhørighet. Det vektlegges også at en inkluderende skole skal gi tilpasset opplæring til alle, uavhengig av evner og ferdigheter⁴. Skolens oppgave er å verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Inkludering er et viktig politisk virkemiddel som forventes å møte utfordringene i skolesektoren knyttet til sosial utjevning, økt læringsutbytte og tilpasset opplæring⁵.

Internasjonale tester med etterfølgende rapporter som har vist mindre gode resultater for norsk skole, har ført til endringer i skolepolitikken (Bachmann & Haug 2006, NOU 2009:16). Føringer fra overordnet nivå har konsekvenser for praksisen i skolen. På det ideologiske nivå er inkludering av alle elever i skolen en selvfølge. Det er når ideologien skal brytes ned i konkrete og gjennomførbare elementer at utfordringene utkrystalliserer seg. I tillegg kommer andre rammefaktorer; økonomi, arbeidsmåter, personell, læremateriell og organisering av undervisning, som legges opp ved hver enkelt skole.

Midtlyngutvalget⁶ skriver at inkludering er rammen for tilpasset opplæring. I to styringsdokumenter⁷ jeg har sett på, opptrer begrepene inkludering og tilpasset opplæring i par, uten at begrepene av den grunn er synonyme. Det ene kan sies å forutsette det andre. Slik jeg forstår det og vil legge til grunn i min masteroppgave, er at et inkluderende læringsmiljø forutsetter blant annet tilpasset opplæring. Jeg finner støtte for dette hos blant annet Bachmann og Haug (2006) i deres drøfting av begrepene. Elever har en lovfestet rett til tilpasset opplæring gjennom opplæringsloven § 1-3, men i skrivende stund er det ikke etablert en tilsvarende lovfestet rettighet til et inkluderende læringsmiljø.

Spørsmålene er hvorvidt den lokale ordinære skolen alltid er bedre enn en spesialskole og om streben etter full inkludering er en god strategi? Slik jeg ser det er inkludering et begrep som kan ha ulik valør avhengig av tid, sted og kontekst og kan være avhengig av hvem som beskriver. Det finnes mange med tanker om temaet og kritiske røster. De kritiske røstene

³ NOU (2009:18); *Rett til læring*.

⁴ NOU (2009:18); *Rett til læring*.

Stortingsmelding 30 (2003-2004); *Kultur for læring*.

NOU (2003:16); *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*.

⁵ NOU (2009:18); *Rett til læring*.

⁶ NOU 2009:18; *Rett til læring*.

⁷ NOU 2003:16; *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*.

Stortingsmelding 30 (2003-2004); *Kultur for læring*.

hevder at elevene blir innlemmet i den ordinære skolen. Her blir det forventet at alle elever skal tilpasse seg systemet og de tradisjonelle rammene, og ikke motsatt. Ord som segregering og ensomhet går ofte igjen i den ordinære skolen og ord som ingen faglig utfordringer og krav går igjen fra spesialskolene (Bjarnason 2010, i Reindal & Hausstätter (red.)).

Studier viser at ”gapet blir større” både faglig og sosialt jo lengre op i utdanningssystemet du kommer. Det virker som den ordinære skolen i mindre og mindre grad tar hensyn til den heterogene elevflokket etter hvert som de faglige kravene økte (ibid),

1.1.1 Aktualiteten i temaet

De praktiske konsekvensene av inkludering i dagens skole har mange sider. Vi finner elever fra ulike verdenshjørner, elever med bevegelseshemminger, elever som strever med synlige eller usynlige vansker og elever med ulike lærevansker; mao grupper av barn som tilsynelatende står utenfor fellesskapet, sett i forhold til det antatt ”normale”.

”Veilederen til opplæringsloven⁸” sier at konsekvensene av inkludering i grunnskolen er at opplæringen i så stor grad som mulig, skal tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av opplæring i en basisgruppe eller klasse.

St.meld. nr. 18⁹ sier at skolen må forbedre arbeidet med tilpasset opplæring og unngå at for mye ressurser flyttes fra ordinær undervisning til spesialundervisning. I stedet for å ta elevene ut av klasserommet skal kompetansen finnes inne i klasserommet. Om godt inkluderingsarbeid vil avskaffe behovet for spesialpedagoger, vites ikke i dag. Sannsynligvis vil det være bruk for spesialkompetanse på ulike felt. Vi må allikevel ta høyde for at det er de spesialpedagogiske tilbudene som minsker gapet mellom krav og forventninger, og som muliggjør deltakelse i fellesskapet. Målet er tidlig innsats for å styrke det pedagogiske tilbudet. Læreren skal ha eleven i sentrum, utvide normalbegrepet, samtidig sikre spesialundervisning for dem med spesielle behov.

⁸ Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

⁹ Stortingsmelding 18 (2010-2011); *Læring og fellesskap.*

1.2 Problemstilling

Læreren må bruke variasjonene i elevenes evner, erfaringer og mangfold, som en ressurs for en allsidig utvikling¹⁰. En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle elevene til å strekke seg faglig, utvikle seg og føle mestring. Det handler ikke bare om å være i(nne) klasserommet, men alle elever trenger å føle at de bidrar og betyr noe for fellesskapet. Læreren må vise omsorg og omtanke for elever som strever eller ikke får det til og forskjeller mellom elever oppfordres til å betraktes som en ressurs¹¹. Håper med denne studien å få bedre kjennskap til hvordan lærerne forstår, handler og begrunner sine valg når det gjelder inkludering. Det kan gi meg en dypere innsikt av praktiseringen av inkludering i skolen. Lærernes dilemmaer om hvor mye kan og skal elever med spesielle behov delta i klassens fellesskap, og i hvor stor grad kan klassens aktiviteter/tema tilrettelegges for mangfold i et godt læringsmiljø på tvers av forutsetningene? Elevenes behov kan stå i motsetning til skolens og lærernes behov, når det gjelder krav og forutsetninger.

På denne bakgrunnen ble problemstillingen slik:

Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere i barneskolen foretar når det gjelder inkludering? Hvilke utfordringer møter lærerne på veien for å bli en inkluderende skole?

Problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom fire forskningsspørsmål:

- *Hvilke faktorer er vesentlige for en inkluderende kultur i skolen?*
- *Hvilke faktorer er vesentlige for god læring?*
- *Hvilken betydning har lærerens rolle med tanke på en inkluderende kultur i skolen?*
- *Er det en sammenheng mellom økt inkludering og bedre vilkår for økt læring?*

Jeg har valgt å se på begrepet inkludering med utgangspunkt i Goodlad sin læreplanteori (Goodlad 1979). Jeg mener inkludering kan forstås på mange nivåer. Fra ideologien og ideene som blir nedfelt i læreplandokumentet (LK06), til den læringen og undervisningen som faktisk finner sted i klasserommet ved å høre hverdagshistoriene til 5 lærere. Lærerne har ansvaret for å realisere intensjonene fra politikerne i sin pedagogiske praksis. Det er ikke sikkert at gjennomføringen i praksis stemmer med lærernes ideal på formuleringsnivået. Det kan sies at den gjennomførte læreplanens etos formidles gjennom væremåte, holdninger og erfaring hos den enkelte lærer. Tilslutt i denne rekken av delvis uforutsigbare overganger

¹⁰ Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), i den generelle delen.

¹¹ Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), i den generelle delen.

kommer spørsmålet om hva elevene egentlig sitter igjen med. Har man vært med på ”hviskeleken” der ord eller setning hviskes fra munn til øre rundt et bord med lyttende barn, har erfart at det legges til og trekkes fra selv om budskapet til å begynne med var veldig enkelt. Overført til klasserommet; selv om lærerens mål for timen er klart, er det ikke sikkert at elevene sitter igjen med det samme budskapet.

I min masteroppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i to ytterpunkter, når det gjelder begrepet inkludering. Det ene ytterpunktet er intensjonene for inkludering i *politiske styringsdokumenter* og det andre ytterpunktet springer fram fra *praksisfeltet*. Politikernes handlingsvalg får store konsekvenser for utformingen av politikken ved å overlate til den enkelte skole å gi inkludering et praktisk innhold. Inkludering handler om det lærerne gjør i forhold til elevene, men det kreves også en felles visjon og en holdning fra alle aktører i skolen, inkludert ledelsen.

For å belyse problemstillingen, har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil også drøfte læring ut fra dette perspektivet. Verken blant forskere, lærere eller folk flest er det enighet om hva læring er, om hvordan læring skjer og hvordan man best kan fremme læring (Bråten 2002).

Overført til skolen innebærer sosiokulturell læring, en tilpasning til elevens forutsetninger på bakgrunn av elevens sosiale og kulturelle bakgrunn. I sosiokulturell teori er det deltakelse i dagliglivets aktiviteter som bidrar til utvikling av kunnskap. Læring skjer ikke bare i mennesker, men også mellom mennesker. En av utfordringene blir når lærerne skal tilrettelegge for elevenes læring, blir å etablere situasjoner hvor elevene kan samarbeide og hvor skolens emner oppfattes som meningsfylte for dem (Skaalvik & Skaalvik 2005). Jeg mener at læring og inkludering i skolen er gjensidig avhengig av hverandre.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1, *Introduksjon* gir jeg en kort innføring i bakgrunn av valg av tema, hva oppgaven skal handle om, aktualitet og presentasjon og avgrensning av problemstillingen.

I kapittel 2, *Teoretisk bakgrunn* tar jeg utgangspunkt i aktuell norsk forskning om inkludering. Videre presenteres noe av bakgrunnen for at vi har fått begrepet inkluderende skole inn i de

norske skolepolitiske dokumentene. For å analysere begrepet inkludering på flere nivåer, vil jeg bruke Goodlads læreplananalyse (Goodlad 1979), med noen justeringer.

Først belyser jeg sosiokulturelt perspektiv, deretter går jeg nærmere inn på Vygotsky og hans teori om den nærmeste utviklingssonen og Bruners stillasbygging. Her må læreren i sin undervisning skape balanse mellom evnene og forutsetningen til den enkelte elev, og starte på det nivået eleven til en hver tid befinner seg. Jeg vil også se nærmere på Wengers og Bergs teori om praksisfellesskapet.

I kapittel 3, *Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsmetode*, presenteres valg av metode, beskrivelse av kvalitativ metode og hva fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming betyr. Jeg beskriver også analyse- og tolkningsmodellen. Videre redegjør jeg for utvalg av informanter, behandling av informasjon og forskningsetiske momenter knyttet til studien. Pålitelighet og gyldighet blir vurdert i forhold til gjennomføringen og resultater fra undersøkelsen.

I kapittel 4, *Forberedelser og gjennomføring av semistrukturerte intervju*, beskriver jeg denne prosessen. Intervjuene kan belyse noe av den tenkningen som ligger til grunn for det arbeidet de gjør og hvilke utfordringer de møter. Intervjuene gir et inntrykk av deres refleksjoner der og da, og gir oss glimt av disse 5 informantenes tenkning på det aktuelle tidspunktet. Intensjonene med spørsmålene var at de skulle invitere informantene til å reflektere over temaet.

Kapittel 5 *Analyse og drøftinger*, inneholder presentasjon av funnene fra studien, knyttet til fire underpunkter.

Kapittel 6 *Tolking og drøftelser*, drøfter jeg funnene opp mot ulike teorier fra kapittel 2.

I kapittel 7 *Oppsummering og avslutning*, trekkes trådene sammen i en oppsummering av funnene gjort i undersøkelsen, før jeg avslutningsvis ut fra funn og konklusjoner besvarer mine forskningsspørsmål.

Kapittel 2

Teoretisk bakgrunn

2.0 Innledning

Utgangspunktet mitt i denne masteroppgaven er knyttet til norsk skolekontekst, derfor har jeg hovedsakelig valgt å se på nyere norsk forskning som omhandler inkludering. I internasjonal litteratur er ordet *inclusion* litt annerledes operasjonalisert. Her blir ofte inkluderingsbegrepet assosiert med spesialundervisning og begrepet blir ofte satt i sammenheng med eksklusjon (Arnesen 2004). Om en elev blir inkludert eller ekskludert, har dette både en kulturell og en personlig betydning. I Norge brukes begrepet i litt videre forstand.

Peder Haug (2004)¹² skriver;

”Det er lenge siden det politiske Norge bestemte at vi skulle ha en grunnskole for alle. I dag brukes i stedet uttrykket den inkluderende skolen. Dette gjør vi for å understreke at det ikke bare er snakk om at alle barn fysisk skal være på samme sted. Det er også krav om bestemte kvaliteter, og hvor hovedutfordringen for lærerne er å kunne mestre den store variasjonen elevene i mellom, kort sagt å beherske elev-hetrogeniteten”
(Håstein og Werner 2004:15).

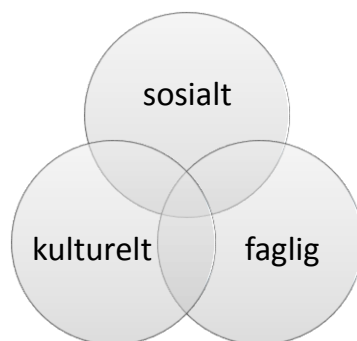
Haug skriver videre at han operasjonaliserer skolens inkluderingsarbeid i fire punkter: Øke fellesskapet og få ta del i det sosiale livet på skolen, øke deltakelsen i skolen (både gi til og få noe fra det samme fellesskapet), øke demokratiseringen og øke utbytte for hver enkelt elev. Men som Haug selv påpeker, kan disse fire punktene til tider komme i motsetning til hverandre, noe som viser hvor komplekst inkluderingsfenomenet er.

Håstein og Werner (2004) snakker om et individuelt dilemma, der skoler som prøver å etterkomme individuelle krav fra elever, kan komme til å svekke elevenes sjanse til å tilhøre et fellesskap. Videre skriver de at begrepet ”likeverd” kan beskrive noen rettigheter elever har. Likeverd betyr blant annet å ha lik rett til å tilhøre fellesskapet, ha lik rett til å bli

¹² Peder Haug har skrevet innledning til boken; ”Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning”. Dette er en bok for pedagoger og andre faggrupper som ønsker å benytte sine kunnskaper og erfaringer til å forbedre elevenes muligheter for å oppnå tilpasset opplæring i vanlige klasser.

akseptert og til å være en ressurs for fellesskapet. Mangfoldet i elevgruppen må være rammen for undervisningen. Om man har snevre rammer for hva som blir akseptert som normalt, er det flere elever som defineres utenfor. Vide og tolerante rammer for hva som er normalt, vil gjøre at flere elever naturlig blir en del av fellesskapet. Det må være trygt for alle elevene å komme med forslag, selv om forslagene er mangelfulle. Læringsmiljøet må være åpent og anerkjennende, og alle elevene må kunne delta utifra sitt eget ståsted. For å få til en inkluderende skole, mener Arnesen (2004), at man trenger lærere og ledelse med både selvinnsikt og engasjement. Samtidig må lærerne ha evne til å reflektere og kunne skape et gjensidig forhold til elevene.

Tetler og Baltzer (2009) (i Danmarks Evalueringsinstitutt) fant i en undersøkelse blant elever i ordinære læringsmiljøer og spesialpedagogiske læringsmiljøer, at elevene stort sett likte å gå på skolen og de likte å lære, men elevene opplevde liten grad av medbestemmelse. Sosialt var det viktig for elevene å tilhøre en klasse og ta del i fellesskapet og ha en venn. I undersøkelsen kunne det se ut til at elevene som gikk på spesialskole, hadde en bestevenn i klassen, mens elevene som gikk i ordinære klasser hadde vanskeligere for å finne en bestevenn.



*Figur 1: Inkluderingsbegrepets tre elementer
Fritt etter Stømstad, Nes og Skogen (2004).*

Strømstad, Nes og Skogen (2004) sier at inkluderingsperspektivet innehar tre ulike elementer; kulturelt, sosialt og faglig. Disse tre elementene vil være i symbiose, slik fig. 1 illustrerer. Innenfor en inkluderende skole vil eleven hele tiden bevege seg innenfor disse tre elementene over tid, selv om fokus stadig vil forflytte seg. Tilpasset opplæring kan sies å være det faglige elementet i inkluderingsperspektivet, men tilpasset opplæring innebærer ikke nødvendigvis en

inkludering av eleven sosialt og/eller kulturelt. Ser vi på Haug (2004) sine fire punkter: Øke fellesskapet og få ta del i det sosiale livet på skolen, øke deltakelsen i skolen (både gi til og få noe fra det samme fellesskapet), øke demokratiseringen og øke utbytte for hver enkelt elev, ser vi mange likhetspunkter. Begge perspektivene beskriver den inkluderende enhetsskolen som en skole som skal favne alle elever og gi et tilbud som er tilpasset mangfoldet i elevgruppen. Det kreves ikke bare fokus på eleven, men på eleven i kontekst, på skolemiljø, læringsmiljø og det sosiale miljø.

Utdanningsdirektoratet¹³ har definert inkluderende opplæring, som jeg vil legge til grunn i min masteroppgave;

Inkluderende opplæring innebærer at alle elever skal få ta del i et fellesskap; sosialt, faglig og kulturelt. Det stiller krav til den enkelte skole og lærerens evne til å bygge gode relasjoner til alle elever.

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

Elever kan sies å være inkludert når eleven har utbytte av den vanlige undervisningen og deltar aktivt i det sosiale fellesskap i klassen. Samtidig er et læringsfellesskap inkluderende når alle elevene bidrar aktivt til, har utbytte av og utvikler positive selvbilder på bakgrunn av fellesskapets aktiviteter.

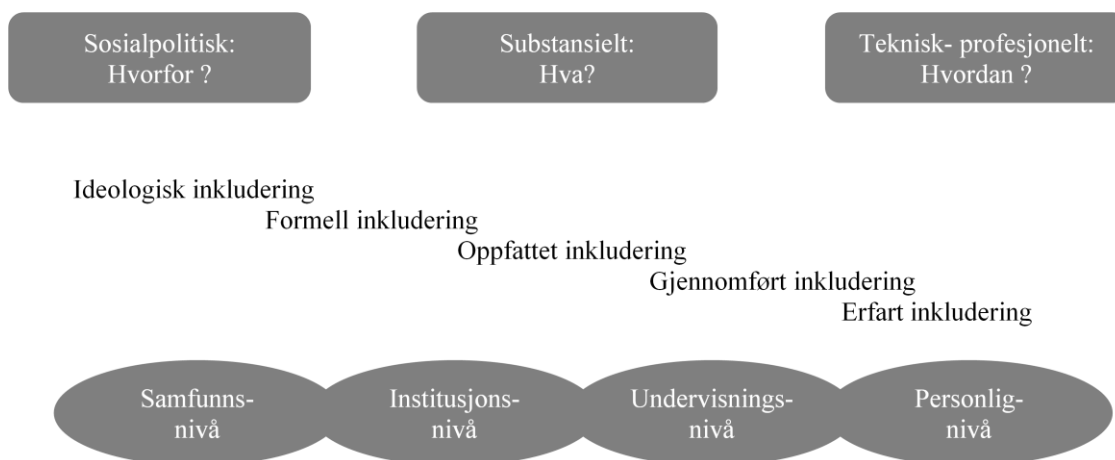
2.1 Inkludering

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Goodlads læreplanteori (Goodlad 1979), fordi med noen justeringer egner den seg til å analysere et enkelt begrep, som inkludering (Olsen 2012). Den gir en klar og tydelig ramme for å se på begrepet inkludering fra flere synsvinkler og nivåer.

Figuren viser de ulike dimensjonene i analysen, og hvordan de står i relasjon til hverandre. I ”midten” av figuren, ligger de ulike formene begrepet kan framstå i; som en rød tråd som holder det hele sammen. Goodlads kategorisering kan forutsette en hierarkisk sammenheng

¹³ Utdanningsdirektoratet (2007:4); *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper.*

mellom nivåene og formidle at det som forgår på et høyt nivå har større betydning enn det som foregår på et lavere nivå. Jeg forstår det slik at Goodlad viser ulike måter inkludering fremtrer på og hvordan nivåene er flettet inn i og avhengig av hverandre.



*Figur 2: Dimensjonene i begrepet inkludering
Fritt etter Olsen i Bedre Skole, nr. 3/2010.*

”Jakten” på inkludering må foregå på alle disse nivåene og mellom nivåene for å skape et mulig handlingsrom for systemisk forandring. Det er skolen som system som skal iverksette den inkluderende kulturen og grunnleggende verdier må være kjent av alle parter i systemet (Skaalvik & Skaalvik 2005).

LK06 er et politisk manifest, men også et styringsdokument for lærerens undervisning.

Goodlad (1979) sier at jo mindre spesifikk den formelle læreplanen er, dess flere avgjørelser må gjøres på skolen. Overført til inkluderende undervisning kan undervisningen bli svært ulik fra klasserom til klasserom og avstanden mellom intensjonene (ideologiske inkluderingen) og den undervisningen som faktisk skjer (gjennomførte inkluderingen). Konsekvensene blir en plan som er varierende i sin konkretisering. Mange retningslinjer er ikke slik at de uten videre kan overføres til konkret inkludering. Det kan bli en lang vei å gå fra ideologien og ideene som blir nedfelt i læreplandokumentet, til den inkludering som faktisk finner sted hos eleven.

Goodlad er opptatt av tre dimensjoner, når det gjelder læreplanarbeid; det sosialpolitiske, det substansielle og det teknisk-profesjonelle. Det sosialpolitiske handler om læreplanens historikk, vurdering av konteksten læreplanen står i og hvilke politiske føringer som ligger til grunn. Dette er også viktig når det gjelder begrepet inkludering, for å se på bakgrunnen for hvorfor det skal fokuseres på inkludering i skolen. Den politiske konteksten får betydning i en vurdering av inkludering. Haug (2005) sier noe om den manglende fokuseringen på kontekst i

styringsdokumenter han har studert. Det substansielle er læreplanens innhold, som tilpasset opplæring, arbeidsmåter, kompetansemål, vurdering og evaluering. I forhold til inkludering vil det si innholdet i begrepet og en vurdering av hva inkludering er og her er det mange svar. Den siste dimensjonen er det teknisk-profesjonelle og det handler om hvordan læreplanen realiseres i praktisk undervisning.

Goodlad (1979) har også ulike nivåer for beslutningsprosessen i læreplanarbeidet. Det er samfunnsnivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og det personlige nivå. Dette kan også brukes i en begrepsanalyse av inkludering (Olsen 2012), fordi denne modellen betrakter inkludering både i et utenfra perspektiv og et innenfra perspektiv.

På samfunnsnivået utarbeides det Stortingsmeldinger, nye lover, forskrifter og rapporter. På det personlige nivå finner du elever og foreldre, som opplever målsettingen om ”en skole for alle” daglig. Hvordan, når og hvor skal spesialundervisningen foregå der lærerne prøver nye, kreative metoder å tilrettelegge på best mulig måte og hvor lærerne legger vekt på elevenes mestring. Jeg velger å se på dette fra et undervisningsnivå; hvordan den enkelte lærer utøver inkludering i praksis, forståelsen av inkludering og hvilke muligheter de selv oppfatter at de har.

Selv om det sosialpolitiske, det substansielle og det teknisk-profesjonelle står i atskilte bokser, griper de inn i hverandre og er i praksis vanskelig å skille (Olsen 2012). Goodlad beskriver det selv slik; ”That may be conceptualized for purpose of study, but they are inseparable in practice” (Goodlad, 1979:17).

Sirklene overlapper hverandre for å vise at dette henger sammen og de ulike formene av inkludering kan opptre trinnvis. Selv om det er en sammenheng mellom disse trinnene, er det også avstand mellom den ideologiske inkludering og den erfarte inkludering (Olsen 2012).

I forskning er inkludering brukt både om strukturelle aspekter ved et skolesystem, og om personlige opplevelser og vurderinger av det som foregår i undervisningen. Dette ser vi igjen hos Goodlad og en slik forståelse av inkluderingsprinsippet omfatter *hele skolesystemet*. Inkludering er brukt om ideologi og systemideal, samtidig som det handler om aktiviteter som omfatter enkeltelever, som Haug og Strømstad m/fl sine punkter viser. Begrepets innhold er forskjellig på de ulike nivåene der inkludering er i bruk. Det er ingen nødvendige sammenhenger mellom kvaliteten på det ideologiske nivå og gjennomførte nivå, bortsett fra at

muligheten for inkludering selvsagt er større i et system som har inkludering som en forutsetning, enn i et system som ikke har det.

2.2 Sosialpolitisk - hvorfor inkludering?

Det mest naturlige ville være å begynne med en definisjon av begrepet, når du skal analysere det. Dette er ikke like enkelt, når det gjelder inkluderingsbegrepet. Haug (2006) sier at de fleste aktører er enige i at vi skal ha en inkluderende skole, men forståelsen av begrepet spriker. Det vil derfor være klokere, mener jeg, å begynne med hvilke begrunnelser som finnes for konteksten for inkludering ut fra et sosialpolitisk perspektiv (Olsen 2012). Inkludering er ikke et nytt begrep i norsk skole, vi må vende blikket litt bakover for å se på norsk skolehistorie.

2.2.1 Integrering

Ved å se tilbake på den historiske og utdanningspolitiske akse, ser vi at integreringsepoken var fra 1975 til 1990 (Jensen 2012). I denne epoken var det integreringsideologien som dominerte skoledebatten. I 1970-årene begynte man for alvor å fokusere på alle barns rett til opplæring i sitt eget miljø, og fra 1975¹⁴ ble det lovfestet at *alle barn* skulle ha rett til opplæring gjennom felles lov og skoleforvaltning (Befring og Tangen 2009). Spesialskolene skulle nedlegges, og flest mulig av elevene skulle bo hjemme og gå på nærskolen¹⁵. Integreringsbølgen fikk konsekvenser for skolens praksis. Skolene måtte tilpasse seg nye elever, som tidligere hadde fått undervisningen sin i spesialskoler. I denne epoken ble integrering i hovedsak koblet opp til ressurser, økonomi og spesialundervisning. Etter hvert ble det klart at integreringen ikke fungerte i forhold til intensjonene. Alle elevene opplevde ikke like stor tilhørighet til læringsfellesskapet. Det ble satt i gang ulike tiltak for å hindre uheldig og utilsiktet segregering, og gradvis ble begrepet erstattet med inkludering.

¹⁴ Ved lov 13.06.1975, også kjent som ”integreringsloven”, ble spesialskoleloven opphevet og reglene om spesialundervisning tatt inn i grunnskoleloven.

¹⁵ Innst. S 323 (1984-1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk- psykoloiske tenesta.*

2.1.2 Inkludering

Når man på 1990-tallet ble mer opptatt av inkludering i den utdanningspolitiske retorikken, har dette en langt videre betydning. Befring (2009) snakker om en visjon som hele samfunnet skulle strekke seg etter. Han sier videre at det er et verdibegrep i forhold til å uttrykke et demokratisk ideal, og at det uttrykker en videreføring av enhetsskolen. Inkludering skulle representere noe mer enn fysisk og organisatorisk integrering og ideen var at inkludering skulle føre til endring av skolens pedagogiske praksis ved å ta utgangspunkt i forskjellighet og ha fellesskap som mål (Strømstad 2004).

I internasjonal sammenheng har UNESCO vært sentral i forhold til å skape en forståelse for og utvikling mot en inkluderende skole. Salamancaerklæringen¹⁶, som ble vedtatt på UNESCOs ”World Conference on special needs education” i Spania i 1994, har hatt stor betydning for innføringen av inkludering som prinsipp i norsk skole. Gjennom erklæringens 85 artikler oppsummeres hensikten med inkluderende undervisning, og hvilke virkemidler som anbefales benyttet i opplæringen av barn og unge med særskilte behov. Blant annet alle barns rett til undervisning, som skal tilrettelegges ut i fra barnets eget behov og interesser og – ikke minst – retten til å få undervisningen i det sosiale fellesskapet i nærmiljøet på den lokale skolen. Planleggingsrammen, er i følge Salamancaerklæringen, hele klassen eller basisgruppen, og at spesialundervisning skal gis som en integrert del av undervisningen og ikke kun til bestemte enkeltelever. Norge forpliktet seg i 1994 til å følge paragrafene i erklæringen.

2.3 Substansielt – hva er inkludering?

Bachmann & Haug (2006) skriver om en smal og en vid forståelse av hva inkludering er. En vid forståelse av inkludering kan betraktes som en ideologi, som er tenkt å skulle gjennomsyre hele skolens virksomhet. Det innebærer vektlegging av helhetlig tenkning, hvor fellesskapet og samarbeidet skal prege skolekulturen. Spesialundervisning og støtteordninger ønskes avskaffet, og spesialpedagoger og assistenter skal inngå som ordinære ressurser i klassen/gruppen. Det medfører at lærerne trenger kunnskap om hvordan de best kan differensiere på innhold, organisering, arbeidsmåter, valg av materiale og tidsbruk, når de skal

¹⁶ Salamancaerklæringen er en internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO), som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Den ble undertegnet i Salamanca i Spania i 1994.

legge til rette for den enkelte (Nordahl & Hausstätter 2009). Det vil i stor grad dreie seg om å skape muligheter for variasjon innenfor et fellesskap. Her legges det vekt på å styrke skolens kapasitet for å romme og gi fellesskap for elever med ulik læringsatferd. Det kan sies at jo bedre tilpasset den ordinære undervisningen er, slik at alle får oppgaver å strekke seg etter og nok utfordringer, jo mindre behov for spesialundervisning¹⁷.

Den smale forståelsen av inkludering opprettholder spesialundervisning som system (Bachmann & Haug 2006). Oppmerksomheten har vært rettet mot individualisert undervisning av elevene, der vanskene eleven har, blir forbundet med eleven og i liten grad retter blikket mot forhold i eller ved undervisningen, som kan medvirke lærevansker (Nordahl & Hausstätter 2009). Man ser heller etter begrensningene enn mulighetene.

Inkludering omhandler at alle elever skal ha et faglig tilbud tilpasset sine evner, interesser og forutsetninger. med sosial tilhørighet i en gruppe/klasse. Undervisningen og læringsmiljøet må legges til rette, slik at alle elever blir sett, møtt og utfordret til selv å være aktiv i læringsprosessen i samspill med andre. Lærerne skal utvikle støttende læringsmiljøer med tilrettelegging av lærestoffet, organisering og utformingen av varierte arbeidsformer. Elevene skal oppleve at deres kultur og opprinnelse blir ivaretatt. Det gir mange utfordringer i skolehverdagen.

2.3.1 Likhhet og likeverd

Det er forskjell på *"likhet"* og *"likeverd"*. Skal alle elever ha like muligheter til å utvikle evner og talenter, bør de ikke møtes med lik opplæring. Inkluderingsbegrepet har en tolkning av *"likeverdighet"*, som en rett til å være forskjellig. For å få til likeverdig undervisning, knyttet til forståelsen av grunnleggende og likeverdig læringsutbytte, for den enkelte elev¹⁸, bør opplæringstilbudet ta hensyn til deres behov for forsterket støtte gjennom mer omfattende tilpasning¹⁹. Åpenhet mellom elevene og aksept for annerledeshet/ulikheter er en viktig forutsetning for et inkluderende læringsmiljø. På den annen side har heller ikke en elev som får tilrettelagt undervisning, krav på et ideelt tilbud uten hensyn til ressursmessige rammer (Befring 2009). Å ta konkret stilling til hva likeverdig opplæring innebærer er komplisert, og det må gjøres en skjønnsmessig vurdering i hver enkelt sak (ibid).

¹⁷ Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*. Et bredt sammensatt utvalg som skulle se nærmere på spesialundervisningen og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.

¹⁸ Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*.

¹⁹ Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*.

2.3.2 *Spesialundervisning*

Ved vurdering av om likeverdskravet er oppfylt, er det nødvendig å ta hensyn til ulike faktorer. Dette gjelder blant annet elevens særlige behov og utviklingskapasitet og opplæringens kvalitet og omfang. Her vil en individuell opplæringsplan (IOP) spille en viktig rolle. Disse individuelle målene må sees i forhold til målene og innholdet av klassens kompetansemål. En forståelse av spesialundervisning, hvor man ensidig vektlegger de spesielle behovene eleven har og gjør handlinger ut i fra dem, kan i seg selv arbeide mot inkludering.

Dagens system med diagnoser eller problemer hos eleven som utløsende faktor for spesialpedagogiske ressurser og IOP, kan oppfattes som en smal forståelse av inkludering. 77 % av de som mottok spesialundervisning i 2008, fikk dette alene eller i liten gruppe²⁰. Dette kan tyde på at det daglig i den norske skolen er et stort antall elever som systematisk og planlagt opplever segregering. Vi må ta høyde for at det er de spesialpedagogiske tiltakene som kan være den hjelpen som minsker gapet mellom krav og forventninger, og som muliggjør deltakelse i fellesskapet. En annen ting det kan tyde på, er at norske lærere synes det er den beste formen for tilpasset undervisning elevene kan få innenfor de gitte rammer. Slike organiseringsformer blir mulig sett på som en normal del av undervisningstilpasningen og at det ikke innebærer ekskludering i negativ forstand. Det er positivt faglig sett, å få lov til å gå ut av klassen i egen gruppe eller alene.

2.4 Teknisk-profesjonelt – hvordan oppnå inkludering i et samfunnsperspektiv?

Inkluderingens *hvordan* henger sammen med inkluderingens *hva*. Som vist ovenfor, er inkludering et begrep som kan ha ulik valør avhengig av tid, sted, kontekst, vid eller smal definisjon og kan være avhengig av hvilket beslutningsnivå personen som beskriver er på.

Inkludering er ikke et pedagogisk begrep, men et overordnet politisk begrep. Ved gjennomgang av ulike politiske styringsdokumenter har jeg oppfattet at inkludering og tilpasset opplæring er politiske begreper, i den forstand at ulike regjeringer har tatt begrepene i bruk og fylt det med sitt innhold. Skoleledere, lærere og det øvrige praksisfeltet har i flere

²⁰ NOU(2009:18:67); *Rett til læring*.

tiår forsøkt å tolke og realisere disse begrepene, slik at skolene skal nå målene om inkludering, sosial utjevning og økt læringsutbytte i den ordinære undervisningen.

2.4.1 Kvalitetsutvalgets innstilling; NOU(2003:16)

Utvalget²¹ foreslo å avskaffe spesialundervisningen for ytterligere å skape lik rett til læring. Dette møtte sterk motbør i høringene og ble ikke departementets innstilling til slutt. Begrepet inkludering får en egen drøfting i NOU (2003:16). Utvalget velger å tolke inkludering som et felles ansvar og at en inkluderende skole må være et overordnet premiss i grunnopplæringen. Inkludering skal gjelde på alle nivåer; ideologi, lærested, praksis, opplæring, tiltak og faglig, sosialt og kulturelt. Inkluderingen skal rettes mot eleven og eleven skal inkluderes i fellesskapet. Utvalget sier også at kontaktlæreren har et ansvar for å koordinere og gjennomføre eventuelle spesialpedagogiske tiltak innenfor sin gruppe og for at inkluderende tiltak gjennomføres. Men det er ledelsen ved skolen som er ansvarlig for å iverksette inkluderende tiltak på klasse- og skolenivå.

2.4.2 Stortingsmelding 30

I St.meld. nr. 30 oppsummeres det med at mange elever ikke tilegner seg grunnleggende ferdigheter og at det er for store forskjeller i læringsutbytte hos elevene. Der kvalitetsutvalget brukte mye plass på å drøfte inkludering, drøftes inkludering i liten grad her. I innledning til kapittel 8 slår meldingen fast tre overordnede prinsipper for skolen; likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring og i kapittel 3 skriver de at ”Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen”²². Skolen skal ta hensyn til at barn lærer på forskjellige måter og i ulikt tempo, at de har forskjellige behov på ulike alderstrinn. Alle elever er likeverdig, men ingen av dem er like.

2.4.3 Den generelle delen i LK06

Ett viktig utgangspunkt for LK06 har vært å ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen som sier at ”skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring”. Her gis det få retningslinjer for hvordan inkludering kan oppnås. Den generelle delen utdyper det

²¹ NOU (2003:16)

²² Stortingsmelding 30 ((2003-2004):24); *Kultur for læring*.

verdigrunnlaget og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen. I innledningskapitlet heter det at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal utvide den enkeltes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.

I den generelle delen nevnes ikke inkludering eksplisitt, bare indirekte gjennom at skolene skulle utvikle en bedre ”kultur for læring”, og prinsippene om retten til tilpasset opplæring og likeverdig opplæring for alle i en inkluderende skole, skulle danne grunnlaget for arbeidet. I en slik skole vil samspillet mellom fellesskapet og tilpasningen stå sentralt, og skolene skal ha rom for alle, men med blick for den enkelte elev. Alle elever skal oppleve at de er viktige for fellesskapet og at de bidrar. Her skal lærerne med kjennskap til den enkelte gi elevene et variert tilbud og et inkluderende læringsmiljø med muligheter for læring og mestring, ut fra sine forutsetninger. Elevmedvirkning oppfattes som positivt for å motivere til læring gjennom å bli mer bevisst egne læringsprosesser og større innflytelse på egen læring.

2.4.5 Oppsummering

Både det sosiale og det kulturelle perspektivet innenfor inkludering er her i fokus. Det faglige perspektivet er delvis nevnt gjennom fokus på motivasjon for læring og et inkluderende læringsmiljø. En slik forståelse av et inkluderende læringsmiljø som LK06 skisserer er ikke et spesialpedagogisk virkemiddel, men noe som gjelder alle elever og hele skolen. Nasjonale myndigheter legger opp til større mangfold med hensyn til løsninger og arbeidsmåter.

I sin rapport konkluderer Midtlyngutvalget²³ med at inkludering betyr å styrke elevens deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motivere forhold som virker ekskluderende.

”at en inkluderende opplæring er et prinsipp, ikke en handling. Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring” (kap.1.2.3).

Ut fra dette kan vi si at Stortingsmelding 30(2003-2004), LK06 og Midtlyngutvalget har fokus på en symbiose mellom det faglige, kulturelle og sosiale (slik fig. 1 illustrerer²⁴). Haug

²³ Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*. Et bredt sammensatt utvalg som skulle se nærmere på spesialundervisningen og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.

(2004) sine fire områder for inkludering blir også dekket; øke fellesskapet og få ta del i det sosiale livet på skolen, øke deltakelsen i skolen (både gi til og få noe fra det samme fellesskapet), øke demokratiseringen og øke utbytte for hver enkelt elev.

2.5 Utfordringer i inkluderingsarbeidet

Grunntanken er at skolen²⁵ skal utvikle en pedagogisk plattform som gjenspeiler inkluderingsideologien, slik at skolen er bedre rustet til å møte den store variasjonen som finnes blant elevene, når det gjelder ferdigheter og evner. Det skal være rom for alle i et normalfellesskap.

Berg (2003) peker på at hovedretningen i styringen av skolene fra myndighetenes side, har vært å utvikle en skole for alle. Fra myndighetens side har forsøket på å gjennomføre læreplaner til dels vært preget av ”en ovenfra – ned strategi”. Det innebærer at myndighetene over tid håper på at ulike læreplaner vil gjennomsyre skolens praksis (Berg 2003). Skolens hverdagspraksis kan utformes på ulike måter. Berg hevder at det er utnyttet handlingsrom i skolen, som ligger mellom det ideologiske nivået og de indre rammer som bestemmes av skolens kultur, og som til sammen uttrykker lærerprofesjonens hverdag. Lærerne må drive et kontinuerlig utviklingsarbeid, hvor lærerne må tenke nytt og samarbeide.

Det interessante er at Bergs tanker kan kobles til Goodlads læreplantenkning om begrepet inkludering. I Goodlads (1979) læreplan teori ser vi at mellom det oppfattede nivå og det gjennomførte nivå, er noe av det utnyttede rom som Berg snakker om. Her kan lærerne skape sin forståelseshorisont ut fra sitt ståsted når det gjelder inkludering. Lærerens forståelse er bakgrunnen for hvordan de praktiserer sin undervisning, velger sitt fokus og hvordan de opptrer og handler. I lærerens oppfattede læreplan spiller holdninger, kompetanse og verdier inn. Hvordan den enkelte læreren leser om inkludering og tolker de råd og retningslinjer som gis i LK06 og andre meldinger er ulikt. Det er denne tolkningen, sammen med de menneskelige og materielle ressurser, organiseringen og innhold som blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av et inkluderende læringsmiljø.

²⁴ Figur 1 på s. 17

²⁵ Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16); *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. Stortingsmelding 30 ((2003-2004):24); *Kultur for læring*. Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*.

Dilemmaene i skolen er der hele tiden og lærerne står overfor mange dilemmaer daglig når de skal praktisere inkludering. Skal man imøtekomme enkeltindividene eller ivareta gruppens behov, uten å la det gå ut over noen? For det første kan identifisering av elever som kan ha behov for spesiell oppfølging være utfordrende. For det andre er det behov for å lage en felles læreplan som tar høyde for at noen elever trenger spesiell oppfølging, og for det tredje er hvordan skolen blir organisert for undervisning, både ordinær og spesialundervisning.

Det kan være en hårfin balansegang, og i flere tilfeller er behovene motsetningsfulle og utelukker hverandre. Valgene lærerne gjør vil uansett få konsekvenser for både enkeltelever og gruppen. Det som i praksis kan vise seg å være en fordel for noen elever kan for andre elever eller elevgrupper være en ulempe (Tetler 2000).

Elevenes vansker skal ikke stå i fokus, men den enkelte elevs ferdigheter og evner (Nordahl 2000, Tetler 2000). Dette medfører muligens at noen skoler må endre praksis på flere nivåer i organisasjonen og tenke nytt når det gjelder undervisningsformer og struktur. Skal inkludering bli noe annet enn politiske ambisjoner i skolepolitiske dokumenter, krever det mye arbeid av skoleledere for å skape et miljø og en kollektiv holdning for å få en skole som inkluderer alle.

”Ved utelukkende å betrakte inkludering som et ansvar rettet mot spesialundervisning og spesialpedagogikk, fritar vi den vanlige undervisningen for ansvaret for å tilrettelegge for alle” (Dalen 2006:110).

Hvis det er et skille, må skillet mellom spesialpedagogikk og allmenn pedagogikk brytes ned. Samarbeidet mellom spesialpedagog og allmennlærer må bli tettere, slik at differensiert undervisning kommer alle elevene til gode. Hvilke spesialpedagogiske behov en skolen har, er avhengig av kvaliteten på den ordinære pedagogikken i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Ved at lærerne har høy og reell kompetanse innenfor den vanlige opplæringen, reduseres behovet for spesialundervisning (Hausstätter & Nordahl 2009).

2.6 Refleksjon

Jeg har forsøkt å vise at det er vanskelig å finne en klar og entydig definisjon på inkludering. Inkludering skal gi elevene muligheter for videre læring, utvikling og utbytte gjennom sosial samhandling og faglig samarbeid med medelever. Det finnes mye forskning på området og

det er svært mange forhold som spiller inn i forståelsen av inkludering, som jeg har belyst ovenfor.

De ulike dokumentene virker tilsynelatende å være enig i at inkludering er viktig, selv om verken St.meld. nr.30 eller LK06 definerer inkluderingsbegrepet. Departementet har ikke videreført Kvalitetsutvalgets²⁶ drøfting av begrepet, og har kanskje ikke formulert innholdet av inkludering godt nok i de to dokumentene. Økt politisk vektlegging av inkludering og tilpasset opplæring fører ikke nødvendigvis til økt forståelse og bedre kompetanse i den enkelte skole (Goodlad 1979, Berg 1999).

2.7 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Læring innenfor det sosiokulturelle perspektivet har fått økende oppmerksomhet og innvirkning på skolen de siste tiårene. Sosiokulturelt perspektiv har utviklet seg til å bli et paraplybegrep, fordi det er mange beslektede teorier, retninger og ideer som hører innunder denne betegnelsen. Et fellestrekk er at man ser på kunnskap som konstruert gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler og læring er et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet (Dysthe 2001). Dialogen og språket er viktig. Gjennom dialogen kan elevene komme fram til ideer ingen av dem hadde tenkt på egenhånd. Elevene kan også utvikle begreper, forståelse, oppklare misforståelser og oppdage løsninger.

Ulike teoretiske perspektiver fokuserer på ulike sider når vi ønsker å forstå hva læring er og hvordan læring skjer. Det er fremdeles betydelig uenighet om hvordan læring skal defineres; om hva som kjennetegner læring og hvor læring finner sted. Mange oppfatter f.eks. læring som et spørsmål om å innhente informasjon eller å lære seg å kopiere en spesifikk, avgrenset ferdighet (Bråten 2002). Innenfor sosiokulturelle perspektiver, som jeg vil legge vekt på i min masteroppgave, blir læring og utvikling forstått som grunnleggende sosiale prosesser. Det er gjennom samspill med andre at læring blir mulig.

Roger Säljö (2001) har ikke en eksakt definisjon på sosiokulturelt perspektiv, men han snakker om å forstå samspillet mellom kollektive ressurser (familien, skolen, organisasjoner) for tenkning og handling på den ene siden, og individers læring på den andre siden. Menneske

²⁶ Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16); *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle.*

er født inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Vi lærer oss å observere, beskrive og handle i virkeligheten på den måten omgivelsene tillater og oppmuntrer oss til det.

I et sosiokulturelt perspektiv står kommunikasjonen og språkbruk helt sentralt og utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene (ibid). Sagt på en annen måte, lever mennesker på kunnskap og innsikter som de har "lånt" fra andre. Kommunikasjon går foran tenking, å lære seg et språk er å lære seg å tenke innenfor rammen for en viss kultur og et visst samfunnsmessig fellesskap (Säljò 2001).

2.7.1 Hva er sosiokulturell læringsteori?

Etter mange år som lærer har jeg fått mye erfaring med læringsmiljø i skolen. I løpet av de siste årene har jeg oppdaget at mine synspunkter ligger nært opp til den sosiokulturelle tilnærmingen av et læringsmiljø.

"Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere" (Dysthe 2001:33).

"Et situert læringssyn fokuserer spesielt på læringskonteksten" (Dysthe 2001:44). I begrepet situert læring, ligger det at konteksten og hvordan en person lærer, er en vesentlig del av det å lære. Det skal være aktiv deltakelse fra elevens side. I skolehverdagen blir det viktig å gi elevene rammer og muligheter som er så like som mulig, der hvor læringen skulle oppstått utenfor skolen. Det er bedre at elevene lærer å gå på riktig side av veien, ute i trafikken enn i en bok inne i klasserommet.

Mediering eller formidling er helt sentralt i sosiokulturell teori. Mediering blir benyttet om alle typer hjelp eller støtte i læringsprosessen, enten det er personer eller redskaper i vid forstand, ofte kalt artefakter (Dysthe 2001:46).

"Artefakt vil si gjenstander eller produkter framstilt av mennesker. Med artefakt menes i denne sammenhengen måleverktøy (vekt, linjal), hammer, kam, datamaskiner,

sykler osv. Artefakter lages for å fungere som redskap for menneskene når de skal løse problemer, bearbeide informasjon osv” (Säljö 2001:76).

Det benyttes mange ulike uttrykk for disse redskapene. Vygotsky bruker uttrykket ”psykologiske redskaper”, mens Säljö bruker ”intellektuelle”, ”språklige” eller ”psykologiske redskaper” (Dysthe 2001). Det er alle redskaper vi bruker for å tenke, kommunisere og handle. Her ligger det menneskelige kunnskaper og innsikter. I det sosiokulturelle perspektivet kommer våre forfedres kunnskaper fram via artefaktene. Språket er et intelligent redskap og er en forutsetning for intellektuell utvikling (ibid). Kommunikasjon og språk er en avgjørende og viktig del for å skape felles oppfatning og felles forståelse.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet lærer vi mye av hverandre. Når et menneske får tilgang til, og lærer seg å håndtere et nytt verktøy (artefakt) er dette til stor hjelp som kan forenkle mye. Vi utveksler vår kunnskap via pc, der vi deler og lærer av hverandre, og det har gitt oss muligheter til å kommunisere med hverandre via sosiale medier. Disse artefaktene virker ikke bare på oss, men vi virker også tilbake på artefaktene ved å tilpasse og videreutvikle dem. Disse redskapene hjelper oss til å løse problemer i hverdagen. Noe som gjør oss mennesker unike er at vi kan låne hverandres artefakter og anvende oss av disse artefaktene, som om de var våre egne (Säljö 2001).

Skolen er ikke det eneste stedet elevene lærer, men ett av mange steder der læring foregår. Vi mennesker lærer overalt, enten vi går inn for det eller ikke. De læringsaktivitetene som foregår på skolen, utgjør en liten del av barns læringsarenaer. Skolen har en spesiell plass når det gjelder læreprosesser (Vygotsky 2001). Undervisningen er en systematisk behandling av det som blir betraktet som viktig og gyldig kunnskap i vårt samfunn.

I det følgende vil jeg benytte meg av sentrale teoretikere for å belyse sosiokulturell læring nærmere. Det sosiokulturelle perspektivet er preget av Vygotsky og Bruner sin tankegang og det er naturlig å fokusere på deres teori. Deretter skal jeg se nærmere på Wenger og Berg sine teorier om praksisfellesskap, hvor de vektlegger at læring og utvikling blir fremmet av at de som deltar, med sine ulike evner og kunnskaper.

Lærerne kan trenge hjelp og støtte fra ledelsen og kollegaer, for å se mulighetene til å utvikle differensierte metoder og imøtekomme de mangfoldige behovene elevene har. Etter min mening er det gode grunner for at Vygotsky og Bruner bør være aktuelle i nåtidens skole. Deres læringsteori kan motivere og inspirere, både lærere og elever i skolen. Både Vygotsky

og Wenger sine læringsteorier passer godt inn i LK06 sine intensjoner og prinsipper. Kunnskapsløftet legger vekt på sosial og kulturell kompetanse, noe vi også finner igjen hos disse teoretikerne.

2.8 Vygotsky og sonen for den nærmeste utvikling

Vygotsky (1996) innførte et helt nytt begrep i forhold til læring; sonen for den nærmeste utvikling (kalles også den proksimale utviklingssonen). For å lykkes med et inkluderende læringsmiljø, er det viktig at lærerne forstår elevenes utviklingsprosess i forhold til sonen for den nærmeste utvikling og at den ”lærende” er i en sosial lærings situasjon. Læring må tilpasses barnets utviklingsnivå, og det er tale om to utviklingsnivåer. Læring skjer i spennet mellom eksisterende kunnskap og ny kunnskap. Det første kaller Vygotsky eksisterende utviklingsnivå. Lærerne må vite hvor elevene står, fokusere på hva de kan og kjenne til elevenes utviklingsprosess. Det eleven klarer å gjøre sammen med en voksen” i dag”, kan eleven gjøre på egen hånd” i morgen”.



Figur 3: Den proksimale utviklingszone

Fritt etter Vygotsky (1996).

Det andre utviklingsnivået dreier seg om det barnet kan klare ved hjelp av andre. Det er dette som er sonen for den nærmeste utvikling.

”Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende” (Vygotsky 1996:159 i Dale (red.)).

Vygotsky mener at prosessene som er i ferd med å modnes hos barnet er viktig å ta tak i; ”.. den eneste ”gode læringen” er den som går foran utviklingen.”. Det kan hende at både tre og fire steg i undervisningen gir liten eller ingen forståelse for eleven, men med det femte steget faller bitene på plass og eleven har skjønt prinsippet og gjør et lite sprang fremover (ibid).

Vygotsky vektla at barn og voksne lærer mye av hverandre, selv om forholdet er asymmetrisk. Dette innebærer at både læreren og medelever spiller en viktig rolle for elevens læring. Eleven kan dermed få en raskere utvikling når læringen blir organisert slik at lærer hjelper elev eller at elever jobber sammen, for eksempel to og to (Vygotsky 2001). Det er viktig ”å se” den enkelte elev, slik at han/hun føler seg verdsatt.

Av dette kan vi lese at vi må kartlegge elevens nivå og legge undervisningen foran det nivået som eleven allerede behersker, samtidig skal ikke undervisningen ligge utenfor det nivået som eleven ikke har mulighet til å beherske. Ut fra denne tankegangen ligger tilpasset opplæring nærliggende. Eleven trenger litt drahjelp på veien for å strekke seg litt! Selv om elevene har ansvar for egen læring, sier Vygotsky at læreren har det primære ansvaret for at elevene lærer i skolen (ibid). I dette ligger det at vi som lærere må stimulere elevene til å delta aktivt i et læringsfellesskap og gi hjelp og støtte til eleven på veien mot å mestre oppgaven alene. Vellykket læring foregår, i følge Vygotsky, når læreren etablerer situasjoner som byr på utfordringer som ligger litt over det eleven kan mestre på egen hånd.

Elevene i skolen er med på å skape de betingelsene som de lærer under. Det kan ikke foregå uavhengig av elevens bakgrunn og interesser. Undervisningen skal være fremadrettet og lukke opp for det barnet ennå ikke mestrer, og det barnet ennå ikke har interesse for, fordi kjennskapen til emnet er for utilstrekkelig til alle de potensielle interessante muligheter, skolen og samfunnet rommer. Eleven skal være aktiv i egen læring, men lærerens rolle som initiativtaker, planlegger, ressursperson og ikke minst som skaper av et skolefellesskap, hvor elever er gjensidig med på å utvikle hverandres interesser og kompetanser, er viktig. Selv om barn har ulike forutsetninger, erfaring, forforståelse og ståsted, kan alle lære seg noe; men ikke på samme måten, til samme tid eller det samme.

I LK06 fokuseres det på elevmedvirkning og tilpasset undervisning, noe som sammenfaller med Vygotsky sitt syn på aktive elever og den proksimale utviklingssonen for læring og utvikling av egne evner i samarbeid med andre og miljøet rundt. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre, og gi hjelp og støtte på barnets ”voklende” vei mot å klare oppgavene på egen hånd. Det er liten mening i å lære mer om det man allerede kan, men listen må ikke legges for høyt heller, slik at alle elever har mulighet til å klare oppgaven.

2.8.1 Vygotsky og språket

Språket er helt essensielt i teorien til Vygotsky, fordi det er grunnlag for individuell utvikling ved at språket er et bindeledd mellom læring og utvikling. Kommunikasjon er bindeleddet mellom det indre (tenkingen) og det ytre (interaksjon).

Språket er viktig i undervisningen. En del av læringen skjer i kommunikativt samvær og det blir viktig for lærerne å bruke et språk elevene forstår. Språket blir et redskap slik at både avsender og mottaker kan se, erfare og oppfatte omtrent det samme. De hverdagslige erfaringene barnet gjør seg blir viktige for den kognitive utviklingen og de bidrar til at de abstrakte begrepene blir mer forståelige. Elevene kan bruke språket til å skape tillit, samarbeide, lære seg til å uttrykke seg muntlig og gi rom for en åpen, god dialog i klasserommet. Elevene blir trygge på hverandre og på læreren, og det er med på å skape et godt læringsmiljø.

Kompetansemålene og læringsmålene må framstilles i et enkelt og konkret språk, slik at elevene selv kan forstå dem. Elevene må kunne se sammenhengen mellom hva de skal lære, hvorfor de skal lære det og hvordan de skal lære.

Vygotsky (2001) har gjennom sine teorier på en innsiktsfull måte satt søkelyset på språkets avgjørende rolle i klasseromssituasjonen og for elevenes læring. Forutsetning for læring, er i følge Vygotsky, er at læreren legger til rette for at elevene kan sette ord på tankene sine. Når elevene gjør det, får de andre elevene og læreren tilgang til hverandres tenkning. Hvordan elever og lærere snakker sammen på, er også en del av det som skal læres. Uansett lærestoff er gevinsten ved å sette ord på de fenomenene man er i ”ferd med å pakke ut”, stor, sier Vygotsky.

2.8.2 Jerome Bruner og scaffolding

Når ”sonen for den nærmeste utvikling” er sentralt i dag, er det Jerome Bruner sin fortjeneste. Vygotsky selv brukte uttrykket bare noen ganger (Bruner 1997). Bruner studerte hvordan barn gjennom tilpasset samhandlingsstøtte fra voksne var i stand til å fungere på egen hånd. Bruner har tilført ”sonen for nærmeste utvikling ” en ny dimensjon ved å lansere begrepet ”scaffolding” eller ”stillasbygging” (Wittek 2012). Stillasbygging og den proksimale utviklingssonen brukes ofte om hverandre. Stillasbygging innebærer nyttig, strukturert samspill mellom lærer og elev med sikte på å hjelpe elevene til å oppnå et bestemt mål. Læreren eller mer kompetente medelever kan bygge et stillas for eleven mens utviklings- og læringsprosessen forgår. Oppgaven for læreren blir å stille eleven overfor utfordringer som bidrar til å bringe læreprosessen videre.

Stillaset fungerer som et reisverk eller en støtte innenfor sonen for nærmeste utvikling, og når eleven mestrer på egen hånd, kan stillaset gradvis fjernes. Behovet for faglig støtte forsvinner ikke, men forskyves til neste område og nye oppgaver (Skaalvik & Skaalvik 2005). Sterke elever trenger kanskje bare en bærebjelke. Svake elever trenger et sterkt stillas som de kan klatre trygt i (trenger mye hjelp og støtte) og tilrettelagte oppgaver (Wittek 2012). Læreren evne til å gi eleven tilbud om hjelp og støtte underveis er viktig, samtidig med å gi eleven en opplevelse av mestring på egen hånd, er en utfordring.

Jerome Bruner (1997) mente skolens oppgave var å gi elevene innsikt i de prinsippene sentrale kunnskapsområder er basert på. Forutsetninger for læring er, i følge Bruner, at pedagogen formidler kunnskapsstoffet på en slik måte at det samsvarer med elevenes forståelsesformer og utviklingsnivå. Sagt på en annen måte mente Bruner at et hvert fagområde er tilgjengelig selv for små barn, om lærestoffet blir presentert i en form som er tilpasset barnets kognitive utviklingsnivå. Forutsetningen var å skape en læreplan som gikk i spiraler; lærerne må starte med barnets intuitive forståelse av temaet eller faget og sirkle tilbake til denne forståelsen flere ganger (ibid). Spiralprinsippet finner vi igjen i LK06 og dette innebærer at emner/temaer blir gjentatt i stadig mer avanserte former etter hvert som elevene får økende kompetanse.

2.8.3 Refleksjon

I LK06 skal skolene utvikle en ”kultur for bedre læring”. I en slik kultur er tilpasset opplæring et viktig element. Skolen skal ha ”rom for alle”, og ”blikk for den enkelte elev” ved å ivareta

det kulturelle og individuelle mangfoldet. Samtidig skal elevene utvikle sin personlighet og identitet (Bjørnsrud 2012). Da er det interessant at Vygotsky og Bruners tankegang om sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging passer godt med LK06, hvor samspillet mellom fellesskapet og tilpasset opplæring, og mellom hensynet til inkludering og individuelt mangfold står sentralt. Mangfoldet kan først oppstå og realiseres i et fellesskap.

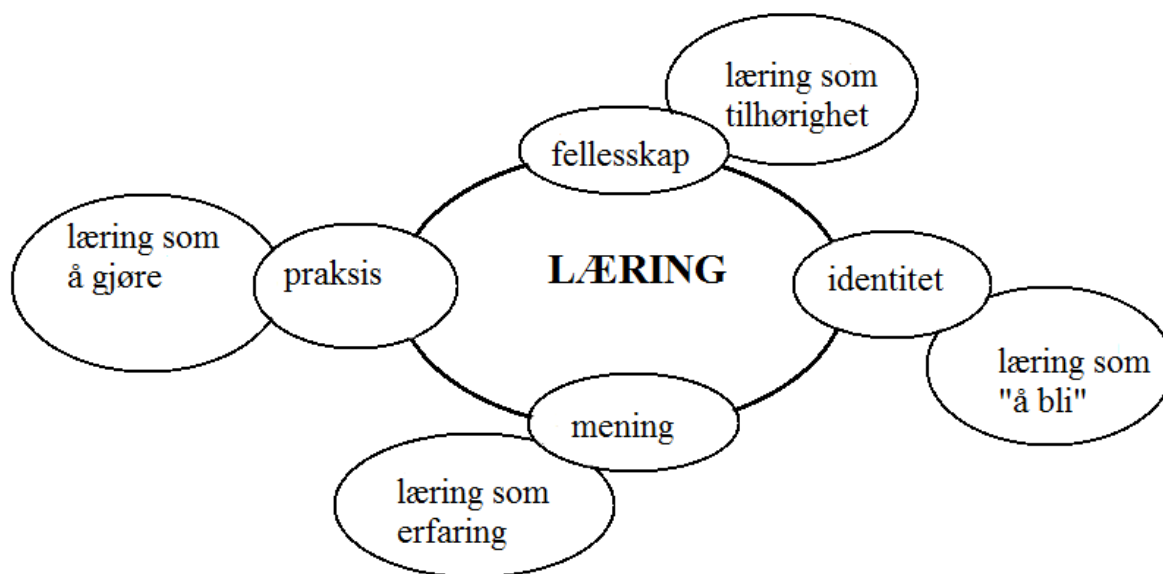
Læring må tilrettelegges slik at den skaper mening for elevene. Dette gjøres ved at temaer og lærestoff knyttes sammen med elevenes tidligere erfaringer, gjennom dialog. Her klargjøres forståelsen av temaet med differensierte oppgaver og utfordringer, og ulike måter å forstå lærestoffet på avdekkes. For å lære videre må lærerne finne en tilpasset progresjon i lærestoffet og repeterer det om nødvendig. Fordi dialogen viser ulike perspektiver av fagstoffet, aktiverer det ulike kunnskaper hos elevene. Den enkelte elev kan arbeide med lærestoffet på ulikt vis, i ulikt tempo og med ulik kompleksitet. Lærestoff som gir mening, forbedrer og vedlikeholder læring (Bruner 1997).

Læreporsesser med mening relateres for å skape interesse og motivasjon. Elevenes interesse for lærestoffet er en grunnleggende forutsetning for å finne mening med egen læring. Læringens mening skapes gjerne i sammenheng med den konteksten eller den kulturen som er nær den som lærer. Sagt annerledes så ligger ikke meningen i lærestoffet, men i elevenes opplevelse og forståelse av lærestoffet.

Utfordringen blir å skape felles møteplasser og sikre seg at alle lærer seg det vesentligste samtidig, samtidig skal eleven ha mulighet til individuell fordypning og variasjon. Her dreier det seg ikke om å ha ansvar for egen læring, men mer om å utvikle medansvar for hverandres læring (Befring og Tangen 2009).

2.9 Deltakelse i et praksisfellesskap

Wenger (2004) er opptatt av at læring foregår hele tiden og i alle sammenhenger vi deltar i, for eksempel i et lærerkollegium. Noen læringsprosesser og erfaringer kan føre til at vi endrer oss som personer. Jeg vil utdype Wengers læringsbegrep ved å ta for meg fire komponenter som er bundet sammen til en helhet; fellesskap, identitet, mening og praksis.



Figur 4: Wengers praksisfellesskap

Fritt etter Wittek (2012).

Mening dreier seg om vår evne, både individuelt og kollektivt til ”å oppleve vores liv og verden som meningsfuld” (Wenger 2004:15). Det er gjennom den kontinuerlige forhandlingen som gjør at deltakerne knytter en felles forståelse til det arbeidet de holder på med.

Når et kollegium på en skole finner opplysninger i LK06 og Stortingsmeldinger kan det være nødvendig å diskutere seg fram til (forhandle seg fram) til hvordan begrepet inkludering kan forstås, tolkes og praktiseres. Ved at deltakerne diskuterer seg fram til nye måter å forstå inkludering på, utvikles identiteten til den enkelte lærer i en ny kontekst(ibid).

Praksis handler om at læring er ”å gjøre”. Det dreier seg om hvilke redskaper de benytter, hvordan de bruker dem og hvordan deltakerne forhandler om mening. Kollektiv interesse for inkludering i et lærerkollegium vil kunne gi retning for blant annet forståelse av begrepet inkludering, håndtering av elever, rammer og tilrettelegging av undervisningen (ibid).

For å forbinde fellesskap og praksis, beskriver Wenger (2004) tre dimensjoner ved praksisfellesskapet; gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Deltakelse i et praksisfellesskap er en aktiv og kontinuerlig prosess.

Gjensidig engasjement betyr at alle deltakerne må være inkludert i et felles prosjekt. Det holder ikke at hver av deltakerne gjør hver sin bit og setter det sammen til et hele i etterkant. Det betyr heller ikke at kollegiet må være homogent, tvert om kan det være en styrke at de forskjellige deltakerne bidrar med ulik kunnskap og erfaring. Til sammen kan kollegaene utfylle hverandre og dele sin kunnskap. Gjensidig engasjement viser de ved å være opptatt av å diskutere og reflektere over god praksis.

Felles virksomhet er et resultat av kollektive forhandlinger gjennom utøvelsen av selve virksomheten (Wenger 2004). Et annet kjennetegn er at det skapes relasjoner og det må være etablert noen rutiner for samarbeid som alle deltakerne aksepterer og følger. Kollegiet må finne fram til en felles forståelse av ”oppdraget”. Hva dreier jobben som lærer seg om og hva er lærerne forpliktet til gjennom LK06, sentrale og lokale føringer.

Med tanke på inkludering og inkluderende læringsmiljø er dette et eksempel på at lærerne må videreutvikle sin praksis. Felles virksomhet skal her gi både fokus(retning) og føre til handling. Lærerne må få en felles forståelse av begrepet inkludering og sette dette ut i undervisningen.

Det tredje kjennetegnet ved praksisfellesskapet er felles repertoar. Dette kan dreie seg om ord og arbeidsmåter som benyttes i en profesjon. Rutiner på en arbeidsplass, begreper som fellesskapet tar opp og som blir en del av praksisen. Det innebærer også bruk av et sett av redskaper (pc, LK06, undervisningsmetoder, læremidler) som er valgt gjennom en kollektiv beslutningsprosess. Det viktigste redskapet som fellesskapet benytter er dialogen og de strukturene for samarbeid som utvikler seg i kollegiet (Witteck 2012). Læring i praksisfellesskapet dreier seg om ferdigheter, holdninger og kunnskap.

De fire dimensjonene er vevd sammen og kan bare forstås som deler av en helhet. For at læringen skal endre oss som personer, må hele læreprosessen forgå i et praksisfellesskap, som et lærerkollegium er.

Vi mennesker er aktive deltakere som hele tiden går inn og ut av ulike praksisfellesskap. Evne og vilje til å sette seg ned sammen med sine lærerkollegaer og være i dialog om grunnleggende antakelser om læring, er kanskje det viktigste av alle redskapene man tar med seg inn i læreryrket. Vi bidrar og vi får ny inspirasjon. Teoretisk forståelse hjelper deg til å analysere de situasjonene som du møter i praksis. Samtidig vil de praktiske erfaringene du gjør i klasserommet, føre til at du stiller nye spørsmål. I dette vekselspillet mellom praktiske

erfaringer og teoretisk forståelse ligger det mange muligheter for ny læring for hvordan et inkluderende læringsmiljø organiseres.

Hver gang vi går inn i nye situasjoner og møter nye elevgrupper eller lærekollegaer, må vi stille oss spørsmålet når vi diskuterer tilrettelegging av undervisning: ”Hvilke læringsaktiviteter vil gi de beste læreprosessene for mine elever her og nå?” For å finne gode svar på det må vi begynne å sette ord på hvordan vi forstår læring og hvordan vi ut fra det kan tilrettelegge på best måte for elevenes læring.

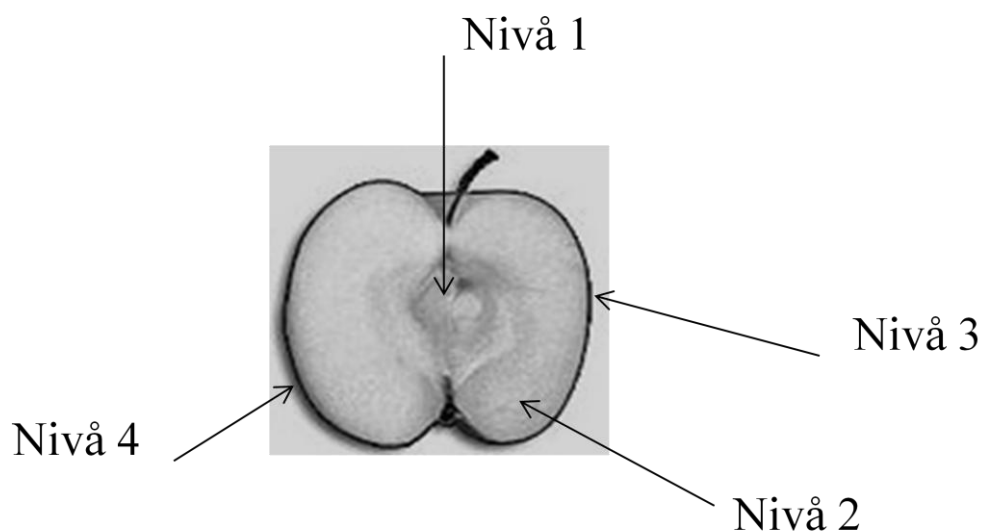
I Kunnskapsløftet innebærer det klare forventninger til at lærerne og ledelsen skal drive lokalt utviklingsarbeid, som for eksempel operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Skolens ledelse må sammen med lærerne jobbe kontinuerlig med å etablere holdninger og omgivelser der utfordringer og problemer ønskes velkommen. Uenighet må betraktes som en mulighet til å lære. Skal inkludering bli noe annet enn politiske ambisjoner i skolepolitiske styringsdokumenter, krever det mye arbeid og samarbeid for å skape et miljø og en kollektiv holdning for å få en skole som inkluderer alle.

2.9.1 Berg og skolekultur

Berg (2003) kaller den enkelte skole som organisasjon og det faglige og sosiale fellesskap som innbefatter alle ansatte, inkludert ledelsen for ”skolor”. I denne studien forstår jeg konteksten skolor i betydningen praksisfellesskap, med henvisning til Wenger. Man har skaffet seg et bilde av kulturen ved en skole, hvis man lykkes i å finne yrkesnormene til lærerne som jobber ved skolen. Berg mener at lærernes yrkesetos er en av hjørnesteinene i skolekulturen og at begrepet yrkesetos kan oversettes med yrkesånd.

Berg (1999) har forsket mye på skolekultur. Han hevder at skolekulturen kan sammenlignes metaforisk ”...med en frukt med en indre kjerne, fruktkjøtt og ytre skall” (Berg 1999:68).

Nivå 1: Den skjulte lærerplanen kontra den offisielle læreplanen. Dette kaller han for den pedagogiske arven og dette henspiller på at dagens skole må sees i historisk sammenheng. Dette sammenligner han med kjernen. Den pedagogiske arven handler om det er den skjulte lærerplanen eller den offisielle læreplanen som brukes i skolen. I den skjulte læreplanen lærer ikke elevene primært fagene, men de lærer seg å vente, vise utholdenhet ha selvkontroll osv. LK06, som er den offisielle læreplanen, har som mål at alle elevene skal ha utbytte av skolegangen og her står tilpasset opplæring sentralt.



Figur 5: "Berg sin skolekultur"

Fritt etter Berg (1999).

Nivå 2: Avgrenset lærerprofesjonalitet kontra utvidet lærerprofesjonalitet. Det handler om lærernes profesjonalitet og det kan sammenlignes med fruktkjøttet. Her kan det skilles mellom kollektiv og individuell autonomi. Kollektiv autonomi ser på skolen som en organisasjon. Den individuelle autonomi handler om lærere som har forholdsvis stor selvstendighet i valg arbeidsformer, læremidler og arbeidsmåter og som står alene i undervisningssituasjonen. Dette nivået handler også om utvidet lærerprofesjonalitet kontra avgrenset lærerprofesjonalitet. Utvidet lærerprofesjonalitet preges av kollektiv fokusering, læreplanteori og utviklings- og vurderingsarbeid. Avgrenset lærerprofesjonalitet har fokus på den enkelte lærer i klasserommet og kunnskapsbasen er skolefagene.

Nivå 3 og nivå 4: Lærerens yrkesånd og aktørberedskap. Dette utgjør skallet. På nivå 3 deles lærerens yrkesånd kan deles inn i tre dimensjoner. Lærernes yrkesetos kjennetegnes i følge Berg med *individualisme*; som henspeiler til at lærerne arbeider alene innenfor klasserommets vegger, *her og nå-orientering*; når lærerne planlegger skjer det ofte i et kortsiktig perspektiv (neste dag, neste uke), mer enn på lang sikt og samarbeidet gjelder ofte elevene, og *konservatisme*; generelt tvilende til endringsarbeid som ligger utenfor læreryrkets tradisjonelle arbeidsorientering. Berg ser dette i motsetning til *samarbeid, utvikling og fleksibilitet*.

Et eksempel på en samarbeidsform som er basert på administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, binding til fast tid og forutsigbar er lærernes arbeidstidsavtale.

Nivå 4 handler om ”.....kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet” (Berg 1999:105). Videre sier Berg at ”... forutsetningen for forandring er at det i alle fall er et visst forhold mellom innholdet i de organisasjonskulturene som forandringen gjelder ” (Berg 1999: 73). Det bør være mest mulig samsvar mellom kravet til forandring og det som er den rådende kultur på skolen. For eksempel vil et studium i inkluderende læringsmiljø ha positiv effekt hvis lærerne ser hensikten og forstår nytteverdien av studiet.

Skolens aktørberedskap er avhengig av hvordan de tre nivåene fungerer. Hvis skolen er preget av den offisielle læreplanen, utvidet lærerprofesjonalitet, samarbeid, fleksibilitet og framtidsorientering, betyr det at skolen har elementer i seg som bidrar til å kunne karakterisere skolen som en lærende organisasjon.

2.9.2 Refleksjon

Den generelle delen av LK06 vektlegger læring som lagarbeid og at lærerne skal fungere som et fellesskap, med felles ansvar for elevenes utvikling. Dette harmonerer både med Wengers og Bergs syn. Skolen som organisasjon er preget av at lærerarbeid utføres så vel individuelt som i fellesskap med kollegaer, når det gjelder både planlegging, gjennomføring og vurdering av elevene. Et lærerteam må finne en balanse mellom individuelt og kollektivt arbeid (Bjørnsrud 2012). Skolens ledelse har ansvaret for lærernes læring og utvikling av deres kompetanse, blant annet inkluderende læringsmiljø. Det er også skoleledelsens ansvar å tilrettelegge for at profesjonell autonomi og kollektive oppgaver blir ivaretatt (ibid). Den enkelte skoles referanserammer for å skape en inkluderende skole har betydning både for holdninger og verdier i personalgruppen i det daglige arbeidet med læreprosessene (ibid). Revidert kompetanse justerer deltakernes meninger og forståelse av begreper og handlinger. Skolens tidligere historie om praksis er i denne prosessen en viktig ressurs til å skape mening og forståelse i det videre arbeidet (Wenger 2004). Forståelse av begrepet inkludering må gi mening både for skoleledelsen og lærerne.

2.10 Undervisningen i et sosiokulturelt perspektiv

I dette kapitlet har jeg fokusert på hvilken betydning det sosiokulturelle perspektivet betyr i skolen. Det blir et mål å la elevene delta aktivt i å formulere spørsmål og problemer, utvikle hypoteser, samle og vurdere informasjon, bruke aktuelle redskaper og trekke konklusjoner. Lærerenes rolle blir å tilrettelegge og skape trygge rammer, og modellere framgangsmåter, gi tips, veilede og fungere som stillas og støtte. Den kloke læreren tilbyr ikke elevene sin egen kunnskap, men hjelper til slik at elevene kan hente fram sine egne erfaringer og kunnskaper.

All læring i skolen kan ikke skje på den måten. Som tidligere omtalt kan ikke alt bygge på elevenes erfaringer, og enkelte temaer som abstrakte begreper kan bare formidles ”ovenfra og ned”. Læreren må også legge til rette for å redusere friheten når oppgaver skal løses, slik at eleven konsentrerer seg om det han eller hun strever med å få til.

Fokus er at elevene skal ta del i klassens/gruppens sosiale og faglige liv og føle at de er en del av et fellesskap med felles, motiverende målsetting for undervisningen. Elever i en klasse har ulik kunnskap og erfaring, men alle er viktig for å få en helhetlig forståelse. Når det foregår samarbeid i en klasse, for eksempel gruppearbeid eller prosjektarbeid, vil det være med på å gi hver enkelt elev en større innsikt og læring enn om eleven hadde jobbet alene. Det må settes av tid til deling i etterkant av temaer. Gjennom utveksling av erfaringer, refleksjoner, deling av kunnskap og feed back (vurdering fra andre elever og læreren), vil dette sannsynligvis føre til at elevene får økt læringsutbytte og nye erfaringer. Flere hoder tenker nesten alltid bedre enn ett. Her vil også elevene oppleve at oppgavene kan løses på mange ulike måter og de kan diskutere hva som er gjort bra og hvordan det kan gjøres bedre neste gang. Elevenes stemmer skal bli hørt og de skal få en opplæring de kan nyttiggjøre seg både faglig og sosialt og elevene skal involveres/delta i planleggingen.

I følge Vygotsky (1996) er ”isolering” av den enkelte elev med en lærer, kanskje ikke den riktige veien for skolen. Læringsutbytte hos den enkelte elev vil være dårligere både på det sosiale, kulturelle og faglige plan, hvis eleven blir ekskludert fra fellesskapet (Strømstad m.fl 2004). Dette gjenspeiler også det Bachmann & Haug (2006) beskriver som den vide forståelsen av inkludering. Fellesskapet har betydning for at vi skal nå lenger ved å stå sammen enn ved å være alene.

For elever som har faglige problemer, vil følelsen av å prestere svakt, både i individuelle oppgaver, klasseundervisning og gruppeoppgaver, forstrekkes hvis undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres ”sone for nærmeste utvikling”. Mangel på

differensiering gir heller ikke nok utfordringer til sterke elever. Elever som ikke opplever mestring vil bli opptatt av hvordan de fremstår i fellesskapet og det innebærer bekymring over å kunne bli oppfattet som dumme. Elever som sjelden må strekke seg, får liten erfaring med at faglige utfordringer kan overkommes gjennom innsats (Skaalvik & Skaalvik 2005).

I vår kultur, der vi har tilgang til skriftspråk og skrivemateriell, kan undervisning og læring organiseres ved hjelp av disse ressursene (Säljò 2001). Oppfatningene om hva mennesker kan lære, endres hele tiden. Det som for noen tiår siden var praktisk og intellektuelt uoppnåelig, er i dag i mange tilfeller hverdagslig.

Læring i et fellesskap vil være et resultat av både sosialt samspill, faglig tilrettelegging, motivasjon og kommunikasjon. Jeg mener at læring skjer i samspill med andre og hvor deltakelse i fellesskapet med andre skal medvirke til sosialisering, økt kunnskap og større læringsutbytte. Alle elevene skal være aktive deltakere som gir bidrag ut fra egne forutsetninger og ha tro på egne muligheter. Etter min mening vil undervisningsmetoder som bygger på disse teoriene med problemløsning og dialog, være et godt verktøy i skolen.

Kapittel 3

Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsmetode

3.0 Innledning

Design er en grov skisse på hvordan en konkret undersøkelse skal formes, hvilke metoder som passer best i forhold til formålet og for å sikre en valid forskning. Metodene og materialet som skal analyseres kan kalles ”veien til målet” og dette danner grunnlaget for en konklusjon.

Tema og problemstillingen min legger føringer for mitt valg av forskningsmetode og et naturlig valg for meg er å gjøre en kvalitativ forskningsstudie. Som forsker er jeg opptatt av å forstå virkeligheten slik den oppfattes av mine informanter. Kvalitative intervju kan utformes med forskjellig grad av struktur. Jeg har valgt semistrukturert intervju med fem lærere som metode, der gangen i samtalen er styrt av forskeren. Det er lærernes hverdags erfaring jeg skal prøve å få innsyn i og jeg håper å få en dypere innsikt av inkludering i et lærerperspektiv, for mulig å bidra med mer kunnskap til problemstillingen.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra informantens side, å få frem betydningen av folks erfaringer og opplevelser av verden. ”*Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap*” (Kvale 2005: 17). I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva informantene selv forteller om sine opplevelser. Informanten uttrykker med egne ord sine oppfatninger og meninger og intervjueren får ta del i deres tanker om egen arbeidssituasjon

Semistrukturert intervju kan gi forskeren større mulighet til å foreta sammenligninger mellom informantene, i motsetning til åpne intervjuer med lavere grad av struktur. I slike intervjuer er det en viss grad av fleksibilitet, slik at data som produseres underveis kan være styrende for de spørsmål som etter hvert blir stilt. Det blir mulig å tilpasse spørsmål i de ulike intervjuene. (Thagaard 2002). Informanten får mulighet til å utdype sine meninger. Gir også mulighet til oppfølgingsspørsmål fra både intervjuer og informant.

Det finnes tre tilnæringer til et forskningsarbeid; induktiv, abduktiv og deduktiv. I en *induktiv* tilnærming innhenter man informasjon fra informantene før man trekker

konklusjoner på grunnlag av funnene (Hatch,2002). Fra dagliglivet vet vi at vi har en tendens til å trekke raske og generelle slutninger på grunnlag av egne erfaringer. Induksjon setter oss på sporet av mulige riktige konklusjoner, men det kan alltid komme tilfeller som motbeviser vår konklusjon. ”Induksjon er en nødvendig logikk i forskningen, men ikke tilstrekkelig” (Kleven 2011:21).

I *abduktiv* tilnærming er det en pendling mellom etablert teori og egen empiri. Teorier er nødvendig for å forstå. Ny teori utvikles igjen gjennom analyse av data. Abduktiv tilnærming ligger mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard 2003). Abduksjon gir ikke en logisk gyldig slutning. I logikkbøkene benyttes en slutningstype som presenteres som eksempel på feilslutninger (ibid). ”Den abduktive logikken spiller like fullt en verdifull rolle i den hypotesedannende fasen av forskningen” (Kleven 2011:21).

Den *deduktive* tilnærmingen kjennetegnes ved at man trekker slutninger fra det allmenne og generelle ned til mindre enheter. Forskeren skaper i forkant av undersøkelsen en forestilling om hvordan virkeligheten ser ut. Men våre observasjoner kan ikke ses uavhengig av det teoretiske utgangspunktet man har. ”Virkeligheten kan med andre ord ikke betraktes som noen endelig dommer over hvorvidt teorien er uholdbar, fordi virkeligheten ikke fremtrer for oss som nøytral og upåvirket”(Kleven 2011:186). Deretter samles empirien inn, og forskeren ser om dette stemmer overens med virkeligheten. Tilnærmingen kan brukes for å antyde at funnene kan ha en viss overføringsverdi og nytteverdi for andre. Videre vil valg av design, metode og analyseteknikker være avgjørende om konklusjonen blir slik eller slik (ibid).

Jeg mener det er mest relevant å benytte en deduktiv tilnærming i min masteroppgave. Dette begrunner jeg med at jeg har et teoretisk forankringspunkt. Ved å sette meg godt inn i ulike teorier og forskning om inkludering og læringsteorier, kommer jeg kanskje et skritt nærmere sannheten (Ringdal 2007). Deretter innhenter jeg data ved hjelp av semistrukturert intervju og setter meg nøye inn i informantenes situasjon og holdninger til inkluderende kultur og undervisningspraksis, for å belyse min problemstilling.

Hva vet jeg om hvordan begrepet inkludering blir opplevd og forstått av lærere? Det er muligens grunn til å tro at den utdanningspolitiske beskrivelsen av inkludering, er en sentral premissleverandør til lærernes forståelse. Det har derfor vært nødvendig for meg å se på utdanningspolitiske dokumenter. Det har også vært viktig for meg å se inkludering i lys av lærernes innspill, men også de ulike innspillene i forhold til hverandre. Det blir en veksling mellom helhet og deler, mellom det som skal tolkes og konteksten det må tolkes i.

Forståelse blir mulig når alle delene harmonerer med helheten og omvendt. Vi møter verden med vår forforståelse og våre fordommer. Uten forforståelsen ville vi ikke vite hva vi skal fokusere på. Fordommer kan være mer eller mindre bevisste og reflekterte holdninger, enten språklig eller implisitt artikulert (Gilje & Grimen 1993). Samtidig kan våre fordommer være en kilde til misforståelser. Når det gjelder en informants forforståelse, er det viktig å merke seg tre ting som har betydning i forhold til fortolkning av meningsfulle fenomener i tillegg til konteksten de forekommer i: Den tause kunnskapen, en forståelse av at verden er holistisk og at forforståelsen er reviderbar (ibid).

3.1 Kvalitativ metode

Vi kan dele forskningsmetoder inn i to retninger; den kvalitative og den kvantitative metode (Kleven 2011). Begge metodene har en strukturert og systematiske framgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap om fenomener i virkeligheten, blant annet mennesker og verdier. Den kvantitative metoden bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt. Årsaksforklaringer er sentrale i denne metoden. Den kvalitative metoden bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger (Ringdal 2007). Denne metoden brukes ofte til å undersøke sosiale prosesser og sosialt samspill og brukes når man ønsker å forstå fenomenet, i stedet for å måle det. Jeg har valgt den kvalitative metoden i min masteroppgave.

Den kvalitative metoden er en metode for generering av kunnskap, hvor man undersøker hvilke mening hendelser og erfaringer har for de som opplever hendelsene og hvordan de kan fortolkes og forstås av andre. Man kan få avstemt en ide med noen nøkkelpersoner tidlig i en prosess. Metoden fremhever prosess og mening, å analysere tekst, ha nærhet til informantene og ha små utvalg, og den enkelte informant kan bidra med betydelige mengder informasjon (Ringdal 2007). En kvalitativ metode kan gi en dypere forståelse av lærernes arbeid og kontekst. Denne tilnærming dreier seg om å tolke og forstå sine informanter, som for eksempel gjennom intervju om et gitt tema, og for å få frem det særegne og unike ved *et fenomen*. Det vitenskapsteoretiske fundamentet for denne tenkemåten er fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien er forbundet med hverdagskunnskap og i hermeneutikken er forskeren opptatt av å forstå og fordype seg i ny kunnskap, fortolke og utvide sin forståelse. Kvalitative studier kan bidra med kunnskap som kan ha overføringsverdi

og være nyttig også i andre kontekster enn den som studien er utført i, og det kan gi muligheter for flere gyldige alternative tolkninger samtidig (ibid).

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Det fenomenologiske feltet er unikt for hver enkelt person (Gilje & Grimen, 1993). Fenomenologien beskriver en måte å komme inn i verden på og å forstå seg selv som en del av verden, slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer. Det handler mer om ”her og nå”, enn om teorier og diskusjoner. I en fenomenologisk tilnærming beskrives virkeligheten slik vi oppfatter den, og ikke nødvendigvis slik den reelt sett er. Den fenomenologiske tilnærmingen er de briller vi ser oss selv og verden omkring oss gjennom.

3.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk gir forutsetninger for hverandre

Fenomenologi og hermeneutikk gir forutsetninger for hverandre. Målet med hermeneutisk tilnærming er å gå mer i dybden og finne meningen, hensikten og holdningene som ligger bak menneskers forståelse av verden og deres handlinger. Alle former for forståelse henger sammen med konteksten eller situasjonen det forstås innenfor. Konteksten er ikke en fast, objektiv ramme, men varierer avhengig av mottakerens bakgrunn og situasjon (Gilje & Grimen, 1993).

3.1.3 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk gir en helhetlig forståelse av fenomenet fra flere ulike vinkler. En hermeneutisk forståelse utgjør en bakgrunn som viser tilbake på noe som allerede er forstått (Gilje & Grimen, 1993).

Den engelske sosiologen Anthony Giddens mente at samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk, siden en forsker forholder seg til ” *en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv*” (Gilje & Grimen, 1993:145). I følge Giddens kan man ikke se bort fra de oppfatningene og beskrivelsen individene har av seg selv og den verden de lever i.

Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i, og handler om at all fortolkning

består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer stadig bedre. Samtidig kan man ikke forstå noe uten en viss form for forforståelse.

3.1.4 Refleksjon

Formålet med intervjuene er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever og reflekterer over egen arbeidssituasjon. Jeg opplever at fenomenet inkludering er et komplekst begrep, og det vil være sentralt å bringe frem lærernes stemmer for lettere å kunne forstå deres situasjon. Her er muligheten til å fange opp konteksten til det som blir fortalt, og få en bedre forståelse av den mening som informantene tillegger de ulike fenomenene. Jeg håper å få en mer dyp og nyansert kunnskap om inkludering. Dette er et viktig poeng for meg, slik at det kan være rom for ny innsikt og kunnskap om inkludering.

En fenomenologisk fremgangsmåte vil da være nyttig når jeg skal vurdere lærernes syn på inkludering, og for å få tak i hvordan de selv forstår sin egen situasjon og hvilke referanserammer de selv legger til grunn. Jeg må prøve å se de utfordringene informantene har gjennom å se, høre og tenke som dem.

Når jeg skal analysere materialet, er det ikke informantenes forståelse som strukturerer analysen, men min fortolkning av informantens forståelse. (Gilje & Grimen 1993). Det betyr at utsagnene til informantene vil bli fortolket av meg med utgangspunkt i deres faglige bakgrunn. Dette innebærer en dobbel hermeneutikk fordi jeg fortolker virkeligheten til mine informanter (lærerne), og denne virkeligheten er allerede fortolket av lærerne som jobber på skolene (ibid).

3.2 Tolking og analyse

Informantene vil bli spurt om egne erfaringer og opplevelser fra skolehverdagen. Materialet fra intervjuene kan betegnes som ”historier”. Når jeg analyserer disse historiene, er hensikten å få fram både hva historiene formidler, og måten de formidles på. Det vil derfor bli viktig for meg å finne ut hvordan informantene formidler mening gjennom måten de uttrykker seg på.

Historiene i min oppgave vil dreie seg om inkludering og undervisningspraksis. Gjennom historiene må jeg prøve å forstå den sosiale konteksten som informantene er en del av.

Hermeneutikken handler om å fortolke menneskers handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold, og denne meningen må sees i lys av sammenhengen den studeres i (Gilje & Grimen 1993). Forskeren kommer uansett til å prege resultatet, og det er vesentlig å være seg bevisst egne forutsetninger og påvirkningsformer. Analysen skal føre frem til en helhetsforståelse av meningsinnholdet og deretter et forsøk på konklusjoner. I praksis trekker man ofte en konklusjon eller beskriver et resultat, men dette er ikke nødvendigvis en absolutt entydig konklusjon (Kvale 2005).

En sentral del av det vitenskapelige arbeidet er å tolke de empiriske dataene i lys av studiens teoretiske referanseramme. Handlingene og ytringene til informantene inngår i en kontekst som forskeren må kunne gjøre rede for. Det kan dreie seg om særskilte trekk ved en kultur som gir en viss type atferd, visse ytringer eller språklig sjargong som kan gi ordene spesiell mening. Det kan være vanskelig å tolke dersom forskeren ikke kjenner til konteksten (Ringdal 2007).

Det har derfor vært viktig med en bevisstgjøring av min egen forforståelse og rolle. Etter mange års erfaring fra grunnskolen som kontaktlærer og spesialpedagog, har jeg lik erfaringsbakgrunn som informantene i denne undersøkelsen og jeg kjenner til konteksten. Men jeg kan bli for kjent, og det er også en utfordring. Her er det viktig med balansegang.

3.3 Utvalg av lærere

Jeg tok direkte kontakt med ti lærere via e-post. Som ansatt i samme kommune gjennom snart 30 år, visste jeg at samtlige lærere jeg tok kontakt med, var engasjerte og motiverte i jobben sin og hadde jobbet som lærere i mange år. Jeg valgte informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling, og som hadde erfaring med inkludering. Fem av de svarte positivt på henvendelsen og utvalget består dermed av fem lærere (tabell 1). Jeg ønsket å avdekke kvaliteter ved inkludering for å få et bredest mulig perspektiv på begrepet.

	Skoleslag	Skole	År i yrke	Videreutdanning
Lærer 1 (L-1)	1-7	Skole A	9 år	30 i lesing
Lærer 2 (L-2)	1-7	Skole A	26 år	60 i tysk
Lærer 3 (L-3)	1-7	Skole B	18 år	
Lærer 4 (L-4)	1-7	Skole C	20 år	30 i lesing
Lærer 5 (L-5)	1-7	Skole A	13 år + 20 år i bhg	Hovedfag i pedagogikk

Tabell 1: Utvalg av lærere.

Informantene, fra L-01 til L-05, som inngår i denne undersøkelsen har en gjennomsnittlig yrkeserfaring fra grunnskolen på litt over 17 år. Bortsett fra en av informantene, har alle tatt videreutdanning i løpet av yrkeslivet. Av praktiske grunner valgte jeg skoler i kommune X.

3.4 Analyse og fortolkning

Analyse og fortolkning er på mange måter en kontinuerlig prosess og vil alltid være farget av det perspektivet en leser materialet ut fra (Kvale 2005). Intervjumaterialet struktureres for analyse ved transkripsjon og gjennom en matrise gjøres intervjuene klare for analyse. Hva er vesentlig og hva er mindre vesentlig? I den egentlige analysen utvikles intervjuets mening. Her vil det bli lagt vekt på å få frem informantens subjektive oppfatning og forståelse av begrepet inkludering og hvilke handlingsvalg de foretar når de operasjonaliserer eller tenker inkluderende opplæring i sitt arbeid. Målet med analysen er å få tak i de ulike delene i intervjumaterialet som kan kaste lys over problemstillingen.

Tolkning og analyse er sentrale deler av bearbeidingsarbeidet.

”Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, fordi arbeidet med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren har tenkt over dataenes betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås” (Thagaard 2002:28).

Analyse er synonymt med tolking av data og det er en systematisk søken etter mening (Hatch 2002) og forutsetter at data blir systematisert i kategorier. ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale 2005:118). En analyse av flere intervjuer betyr at man deler intervjuene opp og setter dem sammen igjen, gjerne ut fra tema. For å kunne sammenligne svar fra ulike informanter må de samme spørsmålene ha blitt stilt til alle.

Den empiriske, fenomenologiske analysen har 5 trinn;

1. Hele intervjuet leses gjennom for å få en følelse av helheten. Her har de forskerne som transkriberer intervjuet selv en fordel.
2. Forskeren bestemmer de naturlige ”meningsenhetene” i koder.
3. Prøve å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Forskeren skal forsøke å lese informantens svar på en så lite forutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra informantens synsvinkel – slik forskeren tolker denne.
4. Her undersøkes meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål; ”Hva er inkludering?”.
5. Her blir de viktigste temaene bundet sammen i en konklusjon. Her prøver forskeren å komme frem til grunnleggende betydninger av inkluderingens struktur og stil (Kvale 2005).

Med utgangspunkt i intervjuguiden min, laget jeg en matrise (tabell 2) for å få fram underpunktene i analysedelen. Jeg fant ut hva som var de naturlige meningsenhetene i intervjuene, som er laget på grunnlag av definisjoner av sentrale nøkkelbegrep, og laget de som ”overskrifter”. Deretter fant jeg undertitler.

	L-1	L-2	L-3	L-4	L-5	Teori
<i>Inkluderingsbegrepet</i>						
<i>Eleven - Læringsmiljøet</i>						
<i>Undervisningen -Læreren - Spes.ped.underv</i>						
<i>Er det sammenheng mellom økt inkludering og bedre vilkår for læring?</i>						
<i>Hva skal til for å få en inkluderende skole?</i>						

Tabell 2: Matrise for analysearbeidet.

3.5 Validitet og reliabilitet

All forskning må være kvalitetssikret, enten det er benyttet kvantitativ eller kvalitativ metode for innsamling av data. Kvalitativ forskning blir ofte kritisert, fordi den ikke resulterer i tall. Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering er utviklet innenfor den kvantitative forskningstradisjonen. Innen kvalitativ forskning har betydningen av disse begrepene blitt diskutert blant ulike forskere; Kvale 2005, Kvale & Brinkmann 2009. Validitet og reliabilitet må gis en form og et innhold som er mer i tråd med egenarten til kvalitativ forskning, uten at man på noen måte firer på kravene til å vise hvordan disse begrepene er ivaretatt (Kvale & Brinkmann 2009).

Begrepet validitet forteller om gyldigheten av funnene, og hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den virkelig skal undersøke (Kvale & Brinkmann 2009). ”Å validere er å kontrollere” (Kvale 2005:168). Gyldighetsspørsmålet er ikke kun knyttet opp mot selve intervjuet og resultatene av disse, men bør være en del av vurderingene underveis fra start til mål i en empirisk undersøkelse. (Kvale 2005).

Begrepet reliabilitet sier noe om hvor pålitelige og konsistente resultatene av forskningen er. Reliabiliteten ser på hele prosessen. For stor vektlegging av reliabilitet kan være et hinder for kreativ tenkning og variasjon (ibid). I kvalitative metoder kan det være vanskelig å foreta klare skiller mellom validitet og reliabilitet, fordi det blir vanskelig å snakke om reliabilitet hvis ikke validiteten holder mål (Kleven 2011).

Jeg vil derfor beskrive gyldighet og pålitelighet i samme punkt ved å redegjøre for ulike valg i undersøkelsen.

3.5.1 Validitet og reliabilitet i intervjuene

I en bredere fortolkning, har Kvale (2005) tatt til ordet for, at validitet har å gjøre med i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om. Den indre validiteten kan sies å være akseptabel, hvis resultatet virker gyldig for det utvalget og formålet studien skal undersøke, og kvaliteten på kunnskapsproduktene i seg selv er sterke. Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap.

Den ytre validiteten er vanskeligere å oppfylle, fordi det ikke kan generaliseres med et så lite utvalg. Det er derfor vanskelig å etterprøve, fordi et intervju gir eksakte funn i den konkrete

situasjonen, og det skjer i interaksjon mellom forsker og informant. En annen forsker vil kunne få et helt annet svar fra samme informant, til tross for de samme spørsmålene og bruk av samme analyseverktøy (Dalen 2004).

Hvis forskningsprosedyrene virker transparent i alle ledd og undersøkelsens konklusjoner er rimelige, og hvem som helst kan gå inn ”å gjøre det samme” ved en annen anledning, kan vi si at studien allikevel kan etterprøves. Man kan ikke utelukke at lesere spontant kan oppleve gjenkjenning i de ulike beskrivelsene, og at nytteverdien kan bli å finne ut mer om inkluderende undervisning, slik den forgår i praksis. Det er vel rimelig å understreke at også usikker kunnskap kan danne grunnlag for fornuftige konklusjoner. Det er imidlertid ikke det samme som at årsakssammenhengen er bevist. Men om en sammenheng ikke er bevist, kan det i praksis være klokt å velge å tro på resultatene (Kleven 2011).

Temaet inkludering er aktuelt og noe som opptar mange innenfor skole og undervisning. Det er et felt med mye ulik praksis og hvor man stadig er på søk etter nye handlingsmåter. Flere ganger under intervjuene har lærerne opplevd at det har vært lærerikt å delta i intervjuet og at de har hatt lyst til å gjøre mer i klasserommet. Det kan se ut som at intervjuet har skapt noen nye tanker hos informantene, men om dette fører til endringer i praksis gir ikke min undersøkelse svar på.

I min undersøkelse har jeg valgt å intervjuere lærere som jobber med inkludering i det daglige og undersøke hva som ligger til grunn for deres oppfatning av begrepet. At det er ”vanlige” lærere og ikke spesialpedagoger som er intervjuet, henger sammen med det teoretiske ståstedet mitt.

Fokuset blir i stedet rettet mer mot mangfoldet i kunnskap og forståelse, og konteksten de ulike situasjonene har oppstått i. Funnene må tolkes og sees i videre sammenheng enn de øyeblikksbildene de representerer, og da valideres i forhold til en større helhetsforståelse (Dalen 2004). Teoretisk validitet dreier seg om ”(...) i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellen forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter” (Dalen 2004:109). Teoriene skal benyttes til å forklare sammenhenger.

Et annet viktig poeng er kommunikasjonen mellom informantene og meg. Det er vanlig å stille spørsmål ved om funnene er beheftet med systematiske eller tilfeldige feil. Slike feil kan være forårsaket av måleinstrumentet (i dette tilfellet meg som forsker) eller forhold i tolkningsprosessen. Det at jeg visste hvem informantene var og at de hadde kjennskap til meg,

kan kanskje ha påvirket validiteten (Hatch 2002). Jeg opplevde imidlertid at min bakgrunn ga fordeler ved at jeg har kunnskaper om temaet og kjennskap til ulike og inneforståtte sider ved skolen og undervisning. Jeg prøvde å være påpasselig med å stille oppklarende spørsmål for å sikre at informasjonen var forstått slik den var ment.

I intervjuundersøkelser hender det at validiteten søkes økt ved at informantene får tilgang til intervjuetekstene for kommentering. Jeg bestemte meg for at kun de som spurte om å få lese intervjueteksten skulle få tilgang. Ingen av mine informanter spurte om dette. Tekstene blir ikke nødvendigvis mer sanne ved at informanten supplerer tekstene med refleksjoner i etterkant.

Jeg har i denne undersøkelsen søkt å sikre validitet og reliabilitet ved å gi detaljert og grundig gjennomgang av de ulike trinnene i forskningsprosessen, slik at leseren kan få mulighet til å granske både forutsetningene og slutningene. Siktemålet er å oppnå økt innsikt i informantenes forståelse og håndtering av inkludering i sin egen hverdag. Ved å gjengi hele prosessen trinn for trinn, både innsamlingen og analysen, har jeg søkt å gi leseren grunnlag for å vurdere holdbarheten i forskningen. Jeg har allikevel gjort det med mine ”briller” på, slik at mine fremstillinger er subjektive.

3.6 Forskerens rolle

I kvalitativ forskning er nærhet til feltet viktig. Forskeren må reflektere på egen rolle, sin forforståelse, utførelsen av intervjuene, kontekster og situasjoner når man skal vurdere gyldighet og pålitelighet. Det er viktig at forskeren er seg sine egne holdninger bevisst og er i stand til å vurdere den betydningen de kan få, enten i positiv eller negativ retning, for eksempel i intervjusituasjonen eller i tolkningen av data. Dalen (2004) vektlegger intersubjektiviteten som blir skapt mellom forsker og informant under intervjuet, og hvordan deres felles situasjonstolkninger og opplevelse blir fremstilt. Intersubjektiviteten blir skapt i kommunikasjonen, så forholdene må legges til rette for at dette kan skje. Informantenes egne ord og fortellinger skal utgjøre hovedtyngden av datamateriale som skal analyseres og tolkes. For å få et fyldig og relevant grunnlag må forskeren ha stilt sine spørsmål på en slik måte at informantene gir mye og innholdsrik informasjon (ibid).

I tolkningsprosessen må forskeren prøve å ta ulike perspektiv, vurdere funnene fra ulike synspunkt, og ha et kritisk blikk på prosessen for å unngå for ensidig tolkning og fremstilling. De ulike funnene må vektes og vurderes opp mot hverandre, motstridende funn må fremheves og vurderes. Forskeren må stille seg spørsmålene; ”Hva forteller disse funnene meg”? ”Er det mulig å kontrollere og bevise det”? (Kvale 2005)

Det er nødvendig med en reflekterende holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning.

3.7 Etiske utfordringer

Det vil alltid være etiske utfordringer knyttet til gjennomføringen av et forskningsprosjekt der mennesker inngår som informanter. Jeg må ha de etiske begrunnelsene med meg for hvert steg jeg gjør i oppgaven. Forskningsetiske retningslinjer pålegger oss å sikre at forskningen vår ikke skal skade noen, men tvert imot gjøre noe godt. De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet av Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH 2006). I min masteroppgave har jeg lagt vekt på å ivareta informantenes rett til informert samtykke, konfidensialitet og personvern.

Undersøkelsen er meldt til og vurdert av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) før gjennomføringene av intervjuene. Svaret var at jeg ikke trengte skriftlige samtykkeerklæringer fra mine informanter (vedlegg nr.1). Informantene ga derfor sitt muntlige samtykke, etter å ha fått all den informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av hva forskningsprosjektet går ut på, formålet og hva hensikten er. Dette har jeg gjort innledningsvis før selve intervjuet startet. Informantene har også blitt kjent med kriteriene for frivillig deltakelse. I tråd med retningslinjene har alle informantene gitt sitt muntlige samtykke til å delta i undersøkelsen.

Jeg har fremhevet informantene rett til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt, uten at det skal få negative konsekvenser for dem. Da skal alt i deres ”sak” tas bort fra forskningen. Jeg sa i fra hvordan de kunne komme i kontakt med meg etter intervjuet.

Informantene har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. En forsker skal aktivt hindre at uvedkommende får kjennskap til informantene, så anonymisering er spesielt viktig med så få informanter. De digitale filene fra intervjuene er oppbevart på min

private I-pad. Den kan ikke åpnes uten passord. Alt materiale er anonymisert med tall og bokstaver, slik at det er ugjenkjennelig for omverdenen. Listen med de virkelige navnene og arbeidsstedene er oppbevart separat. Transkripsjonene er oppbevart og lagret på min private pc og kan ikke åpnes uten passord. Både lydfile og transkripsjonene vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig.

Det er viktig å reflektere over hvordan man kan bruke en viss makt overfor informanter som viser tillit gjennom sin deltakelse. Under intervjuene har jeg som forsker et etisk ansvar for at informantene ikke føler seg utilpass eller blir satt i posisjoner som oppleves ubehagelige. Det kan være små ting som hvilke spørsmål man stiller og hvordan man stiller spørsmålene. Ingen kan på forhånd vite hvordan samtalen løper og kanskje kommer det frem noe i intervjuet som informanten på forhånd ikke hadde tenkt å si noe om. Det kan komme frem informasjon om en tredje part som informanten i ettertid kan komme til å angre på. En godt forberedt intervjuguide var til god hjelp for å hindre slike fremstillinger.

Det er også viktig at forskere har et reflektert forhold til egen forforståelse og ens egen påvirkningsmulighet for tolkningen, fordi jeg kommer så tett på mine informanter. Informantene må få mulighet til å lese gjennom analysen og tolkningene av intervjuene, selv om det er lite sannsynlig at intervjuene får konsekvenser for informantene. Men det kan være en etisk utfordring i de tilfellene informantene ikke kjenner seg igjen i mine fortolkninger. Hvem "eier" hva? Det må da stilles strenge krav til dokumentasjon, men jeg kan ikke la informantene få en sensorrolle i forhold til tolkningene i forskningen (Fangen 2010). Jeg må derfor ha god dokumentasjon og argumentasjon av mine tolkninger.

Den etiske utfordringen gjelder også presentasjonen av dataene. Jeg tar deler ut av sin helhet og setter dem sammen igjen under ulike overskrifter. En fordel ved denne fremgangsmåten kan være at det blir vanskeligere å identifisere informantene.

Kapittel 4

Forberedelse og gjennomføringen av semistrukturert intervju

4.0 Introduksjon

Kvalitative metoder gir ofte et stort datamateriale å arbeide med i analysefasen. Derfor valgte jeg å intervju et relativt lite antall lærere, hvor alle informantene teller likt. Undersøkelser av denne typen vil nå et metningspunkt hvor en utvidelse av informanter i liten grad tilfører ny informasjon (Kvale & Brinkmann 2009). Kvalitativ tilnærming, som et intervju, gir rom for fleksibilitet og det gir meg en mulighet til å unngå eventuelle misforståelser. Jeg får en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og informantene kan lett utdype sine svar.

Gjennom et semistrukturert intervju vil jeg være tolkeren som lytter og forsøker å oppfatte den mening som kommer til uttrykk. Gjennom utveksling av synspunkter mellom forskeren og informantene blir det konstruert kunnskap. Målet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Kvale 2005).

I forkant av oppgaven må man ha skaffet seg en grunnleggende forståelse av begrepene og teori om fenomenene som skal forskes på. Jeg må på forhånd ha satt meg godt inn i temaet jeg vil snakke om, og tenkt nøye gjennom hva slags informasjon jeg vil ha fra informantene. I et intervju er det mulig å legge til utdypende spørsmål mens vi snakker. Uten god kunnskap er det vanskelig å stille utdypende spørsmål. Dårlig forarbeid, kan føre til at innsamlingen av materiale ikke gir relevant informasjon om fenomenet.

4.1 Utvalg av lærere

For å besvare problemstillingen min;

Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere i barneskolen foretar når det gjelder inkludering? Hvilke utfordringer møter lærerne på veien for å bli en inkluderende skole?

intervjuet jeg 5 lærere fra ulike skoler i kommune X. Utvalget var ikke tilfeldig, men bygget på en vurdering av hvilke lærere som ut fra formålet ville gi mest relevant og interessant informasjon. Mitt mål er ikke å generalisere resultatene til å gjelde alle lærere, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt, er utvalget av informanter formålstjenelig (Hatch 2002). I denne sammenheng betyr det at jeg bevisst valgte informanter med minimum fem års erfaring og hadde tanker rundt inkludering i grunnskolen. Flere teoretikere og forskere har sagt noe om verdien av slike håndplukkete utvalg for å sikre tilgang til informanter med dybdekunnskap om et emne(ibid).

4.1.1 Forholdet mellom intervjuer og informant

Det er utfordrende å bruke intervju som metode. Det krever at intervjueren har evne til raskt å etablere kontakt med sine informanter og klare å holde god kontakt gjennom hele intervjuet. Forholdet mellom intervjuer og informant vil bli påvirket av de følelser og holdninger til hverandre som kommer frem i samtalen løp og det legger føringer for hvor godt grunnlag den innsamlede informasjon gir for det videre forskningsarbeidet. Relasjonen vil også være preget av maktforholdet mellom partene, og den forforståelsen partene har av de ulike fenomenene som skal belyses.

Som intervjuer må man være klar over sine egne følelser og meninger i forhold til temaet, og hvordan disse kan påvirke både måten å stille spørsmål på, tolke og konkludere på (Dalen 2004, Kvale 2005). Intervjuer må være bevisst alle disse forholdene, og prøve å møte informantene med åpent sinn og med ønske om i fellesskap kunne belyse fenomenene på en slik måte at begge parter kommer beriket ut av samtalen (Dalen 2004).

4.1.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden er utarbeidet på grunnlag av problemstillinger og forståelse av inkludering som er redegjort for tidligere i oppgaven min. Hvilke spørsmål som stilles og hvordan de

formuleres er viktig. Intervjuguiden bør bygges opp på en måte som fører informantene inn mot sakens kjerne og kan fungere som en fleksibel huskeliste. Dalen (2004) sammenligner oppbyggingen med en trakt, hvor intervjuet begynner med innledende spørsmål som får informanten til å slappe av, for så gradvis å komme til de sentrale spørsmålene.

Avslutningsvis må trakten åpne seg litt igjen, hvor de siste spørsmålene er mer generelle, og trådene til slutt blir samlet. Intervjuguiden må være systematisk, og speile de temaer som ønskes belyst i undersøkelsen (Dalen 2004, Kvale 2005).

Jeg valgte å bruke åpne spørsmål, hvor informantene kunne svare ut fra egne erfaringer, meninger, holdninger og forståelse uten stramme begrensninger. I tillegg kan åpne spørsmål få frem informasjon og kunnskap som forskeren ikke har tenkt på (Kvale 2005). Spørsmålene bør stilles på en slik måte at informanten får lyst til å svare – og da helst så utfyllende og detaljert som mulig, uten for mange oppfølgingsspørsmål. For å kunne sammenligne svar er det vesentlig at de samme spørsmålene blir stilt på omtrent samme måte til alle informantene.

4.1.2 Gjennomføringen av semistrukturerte intervju

Dalen (2004) anbefaler å gjennomføre et prøveintervju, for å prøve ut intervjuguiden og rollen som intervjuer. Det er også lurt å sjekke det tekniske utstyret. Rådet ble fulgt og noen justeringer ble foretatt. Noen spørsmål ble endret litt, fordi spørsmålene så bedre ut på papiret enn under selve intervjuet.

Før selve intervjuet begynner bør informanten få en kort innføring i hva formålet med undersøkelsen er, hvorfor det er ønskelig å ha lydopptak av intervjuet, og informanten må få mulighet til å stille spørsmål hvis det er noen hun/han lurer på (Kvale 2005).

Jeg valgte å starte med spørsmålet: ”Hva tenker du på når du hører begrepet inkludering?”. Den åpne formen inviterer til at det er informanten sine tanker og erfaringer jeg er ute etter. Hadde jeg stilt spørsmålet: ”Hva er inkludering?”, kunne informanten ha fått en følelse av at noen svar var riktige og andre gale, eller at de ikke svarte ordentlig for seg. Jeg kunne også fått politisk korrekte svar, men det var ikke det jeg var ute etter.

Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, som var delt inn i temaene; begrepet inkludering, elevene/klassen/skolen og læringsmiljøet, undervisning og didaktiske valg og den ideelle inkludering (vedlegg 3). Spørsmålene ble stor sett stilt i riktig rekkefølge, fordi det var en logisk oppbygging av temaene. Informantene var trygge på emnet, fordi de

hadde fått intervjuguiden tilsendt på forhånd. Jeg opplevde at samtale/intervjue fungerte godt. Lærerne hadde mange historier og praktiske eksempler som illustrerte tankene deres. Enkelte ganger ble engasjementet *stort*, og da var det godt å ha intervjuguiden for å dreie samtalen tilbake mot temaet. Inkludering opptok informantene og de hadde mange synspunkter omkring temaet. Det viser at jeg valgte ut motiverte informanter, som kunne bidra med mange erfaringer og tanker rundt inkludering.

Når selve intervjuet var ferdig, åpnet jeg for avsluttende småprat og en liten oppsummering og eventuelle spørsmål fra informanten.

De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført i løpet av november 2012 og januar 2013. Intervjuene ble tatt opp på I-pad og senere transkribert. Jeg har hatt muligheter til å høre intervjuene flere ganger under transkriberingen. Det var en fordel. Alle intervjuene ble foretatt på skolene informantene jobbet, og lengden på intervjuene varierte fra 40-55 minutter. Noen var nok mer ordknappe enn jeg hadde håpet på, men det kom allikevel mange interessante opplysninger og momenter frem.

Ved bare å ta opp lyden fra samtale/intervjue, mister en lett noe informasjon, som for eksempel ansiktsuttrykk og kroppsspråk i intervjuene (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg noterte ikke noe under intervjuene, fordi jeg valgte å fokusere på informantene og samtalen. Rett i etterkant av intervjuet noterte jeg ned noen inntrykk fra intervjuet som kanskje kan være relevant under arbeidet med analysen. Jeg har transkribert intervjuene selv relativt kort tid etter at de ble gjennomført, og har kanskje redusert eventuelle tap av nonverbale uttrykk ved det. Jeg har transkribert intervjuene ordrett, hvor nøling, latter og pauser ble markert i transkriberingen. Småordene og pausene ble fjernet fra de sitat som ble brukt i analysen. Kvale (2005) har pekt på at transkribering har sine egne regler og sitt eget språk. Han har også påpekt at det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale. Ved selv å gjennomføre intervjuene og selv foreta transkriberingen, er formålet et størst mulig pålitelig og gyldig analysemateriale.

Jeg har derfor søkt å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte uten at meningen med utsagnet blir forvrengt.

Opptakene hadde svært god lyd kvalitet og det var lett å få med seg hva som ble sagt. Lydfilene er råmaterialet for analysen, og det vil være naturlig å gå tilbake og lytte på nytt til opptaket for å få klargjort hva informantene virkelig sa. Flere steder var det imidlertid

vanskelig å vite når en setning slutter og en annen begynner. Noen utsagn ble derfor ikke helt enkle å forstå, men måtte tolkes ut av sammenheng og helhet.

Kapittel 5

Presentasjon av funnene

5.0 Analysedelen

I dette kapitlet presenterer jeg svarene jeg fikk da jeg intervjuet fem lærere. Jeg har valgt en fenomenologisk fremgangsmåte (Kvale 2005), fordi den er unik for hver enkelt lærer/informant. Det er en systematisk beskrivelse og analyse av informantenes tanker, følelser og hvordan de oppfatter inkludering i skolen. Jeg ønsker å få tak i hvordan de selv forstår sin egen situasjon og hvilke referanserammer de legger til grunn, sagt med andre ord vil jeg gå i dybden på hva informantene tenker og føler.

I analysedelen, etter transkriberingen, har jeg lest alle intervjuene, for å få en følelse av helheten. Jeg har hatt en fordel, fordi jeg har transkribert intervjuene selv. Deretter har jeg delt svarene inn i naturlige meningsenheter fra intervjuguiden og laget en matrise (tabell 2²⁷), som er laget på grunnlag av definisjoner av sentrale nøkkelbegrep. Jeg, som forsker, må forsøke å lese informantenes svar på en så lite forutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra informantenes synsvinkel, slik jeg tolker det.

Jeg har et holistisk syn på det empiriske materialet mitt. Jeg kommer ikke til å sammenligne de ulike skolene, men ha et helhetssyn på informantene. De empiriske funnene danner grunnlaget for min videre tolking, analyse og drøfting i relasjon til ulike teorier, i kapittel 6.

I denne studien har målet vært å belyse hvordan begrepet inkludering fremtrer på ulike nivåer i skolesystemet. Myndighetene formulerer politiske intensjoner og mål for begrepet inkludering. De politiske styringsdokumentene legger rammer og føringer for virksomheten ved den enkelte skole. Innenfor disse relativt vide rammene må lærere og skoleledere i sitt daglige arbeid gi inkludering et konkret innhold og form ved å implementere en praksis som samsvarer med de politiske intensjonene. Denne undersøkelsen belyser hva som kjennetegner de valgene lærerne gjør og hvilke utfordringer skolene kan møte i sitt arbeid for å bli en inkluderende skole.

²⁷ s. 51

Det er rimelig å anta at de fem lærerne vil trekke frem litt ulike sider og perspektiver når de skal gi uttrykk for sin praksis med inkludering. Her er det ingen svar som er mer ”korrekte” enn andre, svarene gjengir ulike sider av virkeligheten. Informantenes forståelse formes i ulike sosiale settinger der ulike faktorer påvirker deres oppfatninger. Slike påvirkningsfaktorer kan være sosiale og kulturelle forhold på arbeidsplassene, læringssyn, kunnskapssyn, elevsyn eller egne erfaringer.

Jeg har intervjuet fem lærere på tre forskjellige skoler; skole A, skole B og skole C. Skolene ligger geografisk ganske tett i kommune X. Lærer-01, lærer-02 og lærer-05 er ansatt på skole A. Lærer-03 er ansatt på skole B og lærer-04 på skole C. Stemningen under intervjuene var veldig hyggelig og det var fem engasjerte lærere som møtte meg. De var opptatt av jobbene sine og de ønsket å gjøre en så god jobb som mulig for elevene.

5.1 Inkluderende skole

Inkludering et grunnprinsipp i norsk skole og et viktig politisk virkemiddel for å møte utfordringene i norsk skole. Det er et mål at elevene skal inkluderes i fellesskapet, samtidig som det individuelle behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring.

Dagens rammeverk for grunnskolen, LK06²⁸, har gitt den enkelte skole økt frihet og større ansvar for å gi inkludering et praktisk innhold. Det blir fra myndighetenes side stilt større krav enn tidligere til samarbeid mellom skolens ledelse og lærerne og samarbeid mellom lærerne. Ledelsen må være tett på lærere og elever.

Inkludering kan betraktes som praksis rettet mot fellesskapet og/eller individet, og kan være forankret i hele organisasjonen eller hos den enkelte lærer.

5.1.1 Forståelse av begrepet inkludering

Begrepet inkluderende skole blir brukt i flere sammenhenger. Begrepet inkludering gir intuitivt mening hos de fleste lærere, og mange tror de vet hva som ligger i begrepet. Men det

²⁸ Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).

er også begrepets svakhet. Når mange bruker begrepet og slutter seg til det, er det ikke sikkert at alle legger samme innhold i begrepet inkludering.

Når informantene ble spurt om hva de tenker når de hører begrepet inkludering, svarer samtlige likt. Men så forklarer de raskt hva inkludering innebærer i deres praksis.

Lærerne hadde flere perspektiver;

”(...) primært sosialt, faktisk. Så tenker jeg klasseledelse, så burde jeg tenke tilpasset opplæring, men det gjør jeg ikke alltid”. I klasserommet er det jeg som egentlig bestemmer om elevene er inkludert eller ikke, fordi regien og rammene er så stramme (L-01).

En lærer hadde et litt videre perspektiv;

”(....)At vi skal ta vare på barn som ikke er A-4. At barn får lov til å være den de er, men ikke alltid får gjøre det de gjør.... Jeg prøver å motvirke utestenging og mobbing pga spesielle egenskaper” (L-05).

En lærer var opptatt av å inkludere elever fra andre kulturer;

”Hvordan få disse elevene til å være med i trivselsgrupper, få de til å gå i klassebursdager, være med på ulike aktiviteter. Det har mye å si for den sosiale inkluderingen og for å bli regnet med som en i klassen” (L-02).

Informantene kjente godt til begrepet inkludering og de var positive til inkluderende skole. Svarene informantene gav var i stor grad samstemte. ”Inkluderende skole” handler om fellesskapet; at alle skal føle seg velkomne og ivaretatt i skolen, uansett nasjonalitet, språk eller spesielle utfordringer/vansker. Lærerne må være bevisst på at noen kan falle utenfor, bli ekskludert fra fellesskapet. Å inkludere handler om å se alle for den de er, få elevene med og ikke holde noen utenfor. Lærernes oppmerksomhet var rettet mot at den enkelte elev skulle ha det bra i fellesskapet og være en del av det hele.

”Den følelsen av å bli satt utenfor det sosiale for barna, er grusom. Står du utenfor sosialt, sliter du faglig også” (L-04).

Når informantene er så raske til å vise til konkrete eksempler fra sin egen praksis, kan det være uttrykk for at det er dette de er mest opptatt av.

Ingen av informantene nevnte den skolepolitiske forklaringen av begrepet som omhandler blant annet organiseringen, undervisningens innhold og arbeidsmåter.

5.1.2 Hva er det som påvirker din oppfatning av inkludering mest?

Ingen av skolene hadde jobbet med den generelle delen av LK06, siden innføringen L-97²⁹. Alle informantene hadde jobbet seg gjennom/vært gjennom den generelle delen i 1997, men siden hadde den ikke vært diskutert i fellesskap på noen av skolene. Informantene var samstemte i at den generelle delen burde ha vært diskutert i lærerkollegiet med jevne mellomrom.

Sin egen oppfatning om inkludering hadde informantene fått gjennom utdanning, erfaring, sitt eget menneskesyn og holdninger.

”Jeg vet jo at den generelle delen samsvarer med det jeg tenker at skolen skal være, uten at jeg kan ramse opp alle delene. Ved innføringen av LK06 dvelte vi ikke ved den generelle delen og heller ikke læringsplakaten. Den generelle delen er litt glemt og satt litt ut over sidelinjen. Jeg vet ikke om lærere tenker på den i det hele tatt. Enkelte ganger blir den nevnt i en bisetning; .. det står i den generelle delen,husk på den generelle delen ... ” (L-02).

Informantene i denne undersøkelsen er lite kollektivt orienterte og få opplevde at skolen deres har en felles strategi i arbeidet om inkludering. De diskuterte inkludering med kollegaene på teamet ved behov, mest den praktiske siden av inkludering. Hvordan løse det ”problemrelatert” rundt atferdseleven, ny elev uten norsk språk osv. To av informantene får dårlig samvittighet av å snakke om inkludering, fordi de ikke rekker alt i en travel skolehverdag.

Bare en informant trekker frem kollegaer eller lærerteamet som samarbeidspartnere i dette arbeidet. På skole C jobbet de en del med inkludering i forhold til to språklige elever og elever med spesielle behov. Lærer-04 mente at inkludering i forhold til to språklige barn gjennomsyret arbeidsplassen.

Skolens ledelse engasjerte seg for lite i utviklingen av god inkluderingspraksis, mente informantene i undersøkelsen. Ledelsen er mer opptatt av administrering og rapportering og

²⁹ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997.

ikke særlig opptatt av inkludering eller ikke prioriterte inkludering i høy grad. Alle informantene var samstemte i at det var sjelden faglige diskusjoner i fellestid eller på planleggingsdager om temaet inkludering, om ”teori” eller styringsdokumenter. Ingen av lærerne kunne huske at de hadde blitt tilbudt kurs om temaet. Alle informantene ga uttrykk for at de ønsket mer tid til faglige diskusjoner i hverdagen.

Som Lærer-03 ga uttrykk for;

”Vet våre lokale politikere om den generelle delen i LK06 og har de noen anelse om hva som står der. Det henger ikke alltid på greip”.

En annen ting som informantene nevnte var om ”unge kollegaer” (utdannet etter L-97) eller kollegaer som hadde utdannelsen sin fra universiteter eller andre linjevalg på høyskoler, noen gang hadde hørt om den generelle delen.

Informantene er kritiske til de ytre betingelsene for inkludering. De fleste uttrykker misnøye med måten tiden deres blir brukt på og de mange oppgavene de blir pålagt. Lærer-03 er oppgitt over rapporteringsplikter som hun mener fjerner oppmerksomheten fra den praktiske håndteringen av inkludering, og planlegging av undervisningsopplegg er kun en biting som jeg av og til får gjort i forbifarten.

5.1.3 Hvilke tiltak mener du din skole tar i bruk for å møte kravet om en inkluderende kultur?

Alle informantene snakket om det sosiale aspektet og igjen var de samstemte på hvilke tiltak skolene tok i bruk. Alle informantene brukte tid før hvert friminutt til å avtale hva og hvordan elevene skulle leke.

”Vi har lekegrupper ute i friminuttene, som er avtalt på forhånd. Det styrker tilhørigheten på trinnet. Lekegruppene trekker aktivitet før friminuttet og hele gruppen må leke det. Elevene er i en gruppe og alle er med og det er en fin måte å bli inkludert på. Ingen barn kan velges bort. Selvfølgelig er det barn som trekker seg ut av ulike årsaker”.

Etter friminuttene hadde klassene en rask runde på hvordan elevene hadde hatt det ute, med for eksempel tommel opp eller ned. Av og til brukte informantene lenger tid på trivselen ute i friminuttene, for eksempel ved at elevene skrev i logg boka si.

Trivselsledere (dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6) fungerte bra på skole B og skole C. På skole B opplevde de at trivselslederne fikk status og ble positive forbilder for de andre elevene på skolen. Det var blitt veldig populært å bli valgt ut til vervet som trivselsleder.

På skole A hadde de prøvd, men ikke fått det til pga personalmangel. Lærerne ved skole A ønsket at dette blir tatt opp igjen til neste skoleår, fordi flere skoler i distriktet har hatt positive erfaringer med dette.

Her har de sosiallærer (som eneste skole i undersøkelsen) ansatt, som kan komme inn i klassene å hjelpe til med klassemiljøet. Dette opplever informantene ved skole A som er godt tiltak som fungerer veldig bra. Informantene mine hadde veldig fokus på det sosiale inkluderingsaspektet.

Det empiriske materialet viser også at kulturelt mangfold verdsettes av alle informantene. De mener det er bra for alle elevene å bli kjent med barn fra andre kulturer enn sin egen og også å bli kjent med barn som er annerledes enn de selv.

Foreldre blir nevnt som en av lærernes viktigste samarbeidspartnere når det gjelder inkludering. Informantene fra skole A og skole C brukte mye tid på å inkludere barn og foreldre fra språklige minoriteter.

”Vi bruker mye tid på å ringe til foreldre, få tolker på plass til utviklingssamtaler og det første foreldremøtet. Vi forklarer hvordan leksene skal gjøres og hvorfor det er viktig å gjøre lekser. Det står ingen steder at vi skal gjøre det, men det er veldig viktig å få med hjemmene og fortelle hvordan barna har det” (L-04).

En annen lærer sa;

”Hvordan få disse elevene til å være med i og ha trivselsgrupper. Det har mye å si for den sosiale inkluderingen og for å bli regnet med som en i klassen” (L-05).

Det vises et stort engasjement for å få med seg foreldrene i arbeidet for at barna deres skal inkluderes på disse skolene.

Lærer-01 nevner en annen utfordrende side av foreldresamarbeidet. Når foreldre ”plukker på” og ”retter på” andre foreldre og barn på utsiden av skolen, for eksempel på fotballkamper, er det skolen som lett blir ”sittende igjen” med problemet når eleven ikke blir bedt i bursdager, invitert med hjem etter skoletid, pga overivrige foreldre. En forventning blant en del foreldre, er at skolen skal løse *alle* utfordringene, enten det skjer på skolen eller ikke.

5.2 Læringsmiljøet

Med læringsmiljø forstår jeg de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen (Ogden 2009).

Informantene beskriver elevgruppene sine som mangfoldige og med stor variasjon i evner og forutsetninger. Klassene omtaler de i positive ordlag og beskriver elevene sine som interesserte og lærevillige. Alle klassene har elever med IOP og gråsoneelever. Flere av informantene mener selv de har flere elever med IOP, enn det som er ønskelig. Det er i dag mye dårligere tid til å hente opp de elevene som faller av, enn bare for noen år siden.

LK06³⁰ legger større vekt på hvilken kvalitet undervisningen skal ha og at elevene skal få et læringsutbytte. Skolene må da stille seg spørsmålene om hva som er god kvalitet på undervisningen og hva som er et godt læringsmiljø? Interaksjonen i klasserommet forutsetter både motiverte elever og aktive lærere.

Å kjenne det faglige nivået til elevene er grunnleggende for å få til et godt læringsmiljø, mener informantene. I dette arbeidet bruker de prøver, standardiserte tester og gjennomgang av elevenes arbeidsbøker. Hvis man ikke kjenner elevenes nivå eller deres utholdenhet og toleranse kan resultatet av undervisningen bli dårligere. Gode relasjoner gir større muligheter for og lykkes sier informantene. Informantene mente selv de hadde gode relasjoner til sine elever.

”Når du skal tenke inkluderende læringsmiljø, må du ha god struktur og faste rammer, så ikke enkelt elever flyter ut. Noen elever kan godt ha litt løse rammer, få vandre litt rundt, legge seg ned på gulvet, men har du en eller to elever som ikke klarer det, ja da må inkluderende læringsmiljø ha faste rammer, så alle kommer på plass” (L-05).

Ingen undervisningsmetode i skolen er enten god eller dårlig. Hvordan en metode vil fungere er avhengig av konteksten, hvilket lærestoff og hvilke læringsmål det skal jobbes med og mot.

Undervisningen kan sies å være tradisjonell klasseromsundervisning, med felles gjennomgåelse av fagstoffet og individuelle oppgaver etterpå. Elevens forutsetninger for

³⁰ Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

individualiserte arbeidsformer varierer mye og tilretteleggingen er ofte et minimum av oppgavene som må gjøres. Flere av informantene sier at tilpasset opplæring er helt nederst i bunken av alle kravene som lærerne har hver dag og at det blir for ensidige arbeidsmetoder.

Informantene var samstemte i at trivsel, trygghet og følelse av tilhørighet for elevene er viktig for elevenes motivasjon og faglig utvikling, og basis for et godt læringsmiljø. Det å trives på skolen, ligger til grunn for det å lære noe.

Informantene opplyste at de opplevde at elevene deres trives på skolen og var trygge. Håpet de i hvert fall!

”Jeg føler at alle trives. Det er ikke alle elevene som har lyst til å være her hele tiden og det er ikke alle som har lyst til å gjøre det jeg sier alltid. Men de kommer inn etter friminuttene og føler tilhørighet i klassen ” (L-04).

Gode og positive læringsmiljøer oppleves som godt og inspirerende for både lærere og elever.

”Jeg har det bra på jobb og gleder meg over å være lærer. Det er gøy å være lærer i 1.klasse, fordi elevene er mottakelig for det aller meste og de suger til seg alt. Jeg må ha selvironi og en god porsjon humor” L-05.

Lærerne mener selv de har mye dårligere tid nå, enn bare for noen år siden. Elevene lærer ikke med hodet alene. Læring fungerer best i sosiale sammenhenger, hvor elevene selv kan gjøre erfaringer og bruke kroppen. Før var det mer rom og tid for å lage spennende opplegg med ”gjøringer”. Det er større press i dag på å skulle videre og videre. Nå er det egentlig bare raskt faktastoff fra læreren, for å få inn et minimum. Ja, sånn er det blitt, og liten tid til refleksjon. De faglige kravene og målene er blitt mye høyere.

5.2.1 Hva gjør du for å finne elevens sterke sider?

Alle barn har utviklings- og læringspotensiale og talent. Det blir viktig å tenke at en elev ikke mangler noe, men løfte fram variasjon som en positiv ressurs og ikke som en belastning. Ved å fremheve og utvikle det som er positivt, vil en oppnå at ny læring svekker det som er negativt (Befring 2009).

Lærerne må vise respekt for hva barna er opptatt av, hva som motiverer de og hva som gleder dem. De må ikke spørre; ”hvor god er du?”, men ”hva er du god til?” Alle trenger å bli møtt

med positive forventninger for å kunne utvikle seg videre. Å få høre at de er mer enn gode nok som de er. Bruner sier at vi bare må legge listen lavt nok. Lærerne må være rausere med oppmuntring, fokusere på det elevene kan, vet og vil, og bidra aktivt til å gi gode vilkår for mestringsopplevelser. Kanskje alle elever har behov for oppgaver i fellesskapet, der eleven ikke opplever at det de ikke kan, står sentralt, men rett og slett føle at de får det til.

Alle tre skolene har foreldresamtaler tidlig på høsten i 1.klasse, der foreldrene blir oppfordret til å fortelle om barnas interesser, sterke sider og hobbyer. Alle informantene synes dette var positivt.

Undersøkelsen viser at informantene går mye rundt og observerer for å finne elevenes sterke sider.

”Jeg har veldig tro på å forsterke det positive og en genuin tro på at alle barn vil være greie. Jeg liker deg, men ikke alltid det du gjør. Dette må sies mange ganger!” L-01.

Alle lærerne jeg intervjuet hadde elevsamtaler på timeplanen, men ikke alle klarte å få gjennomført det, pga personalsituasjonen. Elevsamtaler syntes informantene var positivt, fordi det gir mulighet til tett oppfølging og bli bedre kjent med elevenes sterke sider.

Elevene må få tydelige tilbakemeldinger, og de må forstå det de holder på med ordentlig før de introduseres for nye utfordringer. Tilbakemeldinger skal være knyttet opp til hvor eleven skal videre, hvor de er på vei og ikke minst hvordan de skal komme dit.

”Jeg ser kanskje litt etter det de ikke kan først. Det er jo ofte derfor de har en IOP. Jeg prøver meg litt frem. Hvilke kanaler kommer best inn til deg? Liker du bilder? Liker du konkreter? Jeg synes det er morsomt når jeg oppdager hvordan enkelte elever lærer bedre på den måten enn på den måten og oppmuntre eleven til å bruke den metoden.. Følelsen av mestring! Men jeg har ingen spesiell diagnostiseringsmetode, jeg tar det mer på intuisjon” (L-03).

Flere informanter påpekte at i hverdagen kan det være vanskelig å klare å se alle de ulike behovene elevene har til en hver tid, og dekke disse. Når det gjelder å gi *alle* elever utfordringer på sitt nivå, er lett å glemme de skoleflinke elevene. De får ikke alltid utfordringer nok og i perioder sitter de og løser alt for mange oppgaver som de allerede kan.

5.3 Organiseringen og innholdet i undervisningen

Inkludering praktiseres i skolen gjennom både ordinær undervisning og spesialundervisning. Det er et politisk mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning, noe som innebærer at den ordinære undervisningen må foregå slik at flest mulig kan få tilfredsstillende utbytte av den³¹.

Som lærer planlegger, organiserer og gjennomfører du timene i samsvar med planer og målet for timen og forsøker å skape en rimelig grad av arbeidsro for å fremme elevenes mentale aktivitet, oppmerksomhet og dermed læring (Ogden 2009). Læreren skal i sin undervisning gi elevene anerkjennelse, støtte og oppmuntring.

En av informantene nevner spesielt lærerens rolle i klasserommet og den makt man har. Det å ta hensyn til egen dagsform er helt nødvendig.

”Noen dager må du senke målene for dagen, for ellers kommer jeg til ”å sprekke”. Det er meg som har ansvaret og ikke elevene. De er som de er og har med seg sin ”bagasje”. Det er meg som må klare jobben med å skape et godt læringsmiljø og være en trygg klasseleder” (L-05).

Når det gjelder et inkluderende læringsmiljø synes flere av informantene at det er vanskelig å få det til i basisfagene. I denne kommunen måles det med kvalitetssikringsprøver ofte i basisfagene, og det er jo her svake elever scorer dårlig. De blir jo aldri målt på det de er gode på. Informantene mener at alt henger sammen. Den dårlige tiden til og forbrede undervisning og alle de økte kravene utenfra. Hadde de bare fått holde på med det de kan best, nemlig å undervise. Hvis resultatene på kvalitetssikringsprøvene blir mindre gode, blir lærerne sendt på kurs og får hjelp utenfra fra et forsterket team, som forteller meg hvordan jeg skal undervise og hvordan ting skal gjøres.

”Men det er jo ikke det som er problemet. Jeg vet inderlig godt hvordan det skal gjøres, jeg vet hva som virker og hva som kreves for å få løftet elevene opp, men det endrer jo ikke konteksten jeg er i nå. Jeg er jo bare en og jeg har verken tid eller ressurser til å gjøre noe med det. Jeg kan jo ikke drive parallell undervisning, litt på det nivået, så litt på det nivået osv” (L-03).

³¹ NOU 2009:18; *Rett til læring*.

Da er det mye lettere å få til inkludering i de praktisk-estetiske fagene, fordi det her er læring på mange nivåer. I klassens time, hvor alle elevene er inkludert, kan vi legge bort læreboka og konsentrere oss om andre temaer.

”Vi konsentrerer oss om hva som skjer i verden og bruker Aftenpostens Junior. Da er det er tid og rom for å spørre om alt mulig rart, ord og uttrykk og diskutere ulike emner. Jeg tror det er vel så god læring som å øve eller regne enda flere multiplikasjonsstykker. Vi må bare ta oss tid til det, fordi det er kjempe viktig”(L-03).

L-04 samler elevene i ring foran seg når hun skal gjennomgå nytt stoff. Begge lærerne, L-03 og L-04, mener at fysisk nærhet og kontakt er veldig bra. Da blir det lettere å se elevene og gi dem bekreftelser. I slike situasjoner foregår det mye tilrettelagt undervisning.

5.3.1 Spesialundervisning

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne, som av ulike årsaker møter funksjonshemmende barrierer i deres utvikling og læring (Befring og Tangen 2009). Når inkludering skal operasjonaliseres må lærerne foreta en rekke valg med hensyn til organisering, undervisning og innhold. Den faglige diskursen skiller ofte mellom vid og smal tilnærning av inkludering, som jeg beskrev i kapittel 2.

Det emiriske materialet viser at opplegg rettet mot enkelt elever er mer utbredt enn det skolene selv ønsker. Det er bruk for spesialpedagoger og gjerne med erfaring.

Spesialpedagogen tar elevene ut av klasserommet for å sikre det faglige og legge til rette slik at elevene føler mestring hver gang. Enkelte ganger har elever bruk for å være litt alene eller å ha en liten gruppe rundt seg. De trenger ro. Hvis eleven ikke er på samme nivå som klassen, er det noen elever som synes det er flaut å holde på med andre typer oppgaver i klasserommet. Da er det greit å bli tatt ut. Mange elever synes det er stas å bli tatt ut av klassen av og til. Vekselvirkningen er veldig bra.

”Noen ganger starter vi timen inne i klasserommet og går ut etter hvert, eller vi går ut med en gang timen starter og jobber med det samme som de gjør i klasserommet, gå gjennom det de skal gjøre, begynne å gjøre spørsmålene, så gå tilbake til klasserommet og jobbe videre der. Da er eleven i gang og skjønner hva han/hun skal

gjøre. Det positive er at kanskje vi har kommet hakket lengre enn klassen, slik at eleven kan rekke opp hånda og si svaret. Da blir det lystbetont for flere elever. Men alt som er vanskelig, er jo ikke lystbetont, selv om jeg prøver å lage "utetimene" til en fest og at elevene skal føle mestring hver gang". (L-02).

Lærerne på skole A uttrykker litt frustrasjon over at spesialpedagoger, forsterket lærere og assistenter blir brukt som vikarer i andre klasser. De skjønner at det må være sånn til en viss grad, men skulle ønsket at slike timer ble "fredet" pga tankegangen om at "tidlig innsats" er positivt.

"Når spesialpedagogen blir sykemeldt og elever allerede nå ikke får med seg bokstavene, skjønner jeg hvor det ender" (L-05).

Praktiseringen av spesialundervisningen har blitt kritisert for å være ressurskrevende, lite effektiv og at den virker faglig og organisatorisk segregerende³² (Nordahl og Hausätter 2009, Bachmann og Haug 2006). Strukturen rundt tildeling av spesialundervisning kan også bidra til å fremme en smal tilnærming til inkludering, i og med at eleven må gjennom omfattende individuelle utredninger og diagnostisering. Diagnose blir på en eller annen måte en definisjon/merkelapp på et menneske, en begrensning. Det er den smale forståelsen som dominerer i det empiriske materialet.

5.4 Den ideelle inkludering

Realiseringen av den inkluderende skolen er en utfordrende prosess. Et kjennetegn ved en inkluderende skole i et sosiokulturelt læringsmiljø, er at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø hvor elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider, og hvor det er lov til ikke å være en A-4 elev. Det er akseptert å be om hjelp, trenge tid og si at "dette får jeg ikke til". Det er også lov til å være motivert for skolearbeid, være flink og jobbe med mer avanserte oppgaver enn klassekameratene. Mao elevene trenger kunnskap om og trening i, å omgås elever som har andre tilretteleggingsbehov enn dem selv. Elevene må da møte en undervisning og lærere som er i stand til å gi dem gode redskaper for å mestre læring og oppnå sosial kompetanse. Lærerne har ansvaret for å utvikle et romslig læringsmiljø og for å hjelpe elevene til å bygge gode relasjoner med hverandre og positive lærer-elev relasjon.

³² NOU (2009:18)

Når informantene blir bedt om å fortelle om den ideelle inkludering, viser de til ulike fellesprosjekter/verksted, som de vurderer som vellykket med tanke på inkludering. I slike prosjekter opplever lærerne at elevene yter etter evne, at alle gis mestringsmuligheter og at det er lettere å differensiere ut fra elevenes ståsted. Informantene påpeker at slike verksteder er arbeidskrevende og krever god planlegging og stor innsats fra lærernes side.

”Den viktigste tingen som har endret seg fra jeg begynte her, er at aldersblandingen er helt borte, sammen med verkstedspedagogikken. Da var det lett å drive tilpasset opplæring, fordi noen kan det og noen kan det. Det er noe med det. Noen ganger kunne vi styre hvilke oppgaver de valgte og noen ganger var det fritt. Men nå er vi for få folk til å klare det. Lærertettheten var større før. Det var blant annet 2 pedagoger i 1.klasse. Sosialt var det lettere også, elevene kjente flere og det var lettere å finne noen å leke med” (L-01).

I den inkluderende skolen må lærerne og spesialpedagogene samarbeide tett. De må være involvert i planlegging av undervisning og ha felles ansvar. Eksterne instanser, som Ppt, helsesøster, Bup, flyktningkontoret, barnevern, må være med og gi hjelp og støtte. Inkluderingen vil da skje på skolen og i nærmiljøet, og foreldrene må bli en samarbeidspartner.

5.5 Gir økt inkludering økt læringsutbytte?

På dette spørsmålet er informantene ganske samstemte, de har litt ulike tanker og perspektiver på det.

”Kanskje økt inkludering gir økt læringsutbytte for de aller svakeste. Men hvis det er økt inkludering for alle og ingen ekstra ressurser, så blir det heller ikke bra for de svakeste. Da blir jo læreren bare stående der som nå, så faller de svakeste av. Læreren får ikke konsentrert seg om de sterkeste; ikke de sterke med pågangsmot, og heller ikke underyterne. Da blir du fort en lærer som skal prøve å få med deg alle, de svakeste ”seiler sin egen sjø” og resten må dras litt og løftes litt, og du får det kanskje ikke til” (L-05).

Rammebetingelser og flere ressurser er nøkkelen til vellykket inkludering, sier alle informantene.

Da hadde vi fått til et inkluderende miljø der lærerne er nødt til å variere arbeidsmetodene, for det er helt garantert at du ikke treffer alle elever med den samme metoden. Barna må lære å samarbeide og lage et fellesskap, selv om de er på ulike faglige nivåer. Barna skal jobbe sammen om et felles mål, selv om de ikke holder på med det samme hele tiden. Elevene må bruke språket og snakke med andre om hva de har lært og hva de har tenkt. Elevene må bruke begreper og lærestoffet må forankres og bindes sammen til en helhet. Da sitter det igjen læring etterpå.

”Den tidlige innsatsen er utrolig viktig. Jeg får ikke løftet så mange svake elever, men jeg holder de nok litt over vann. Jeg hindrer elever i å synke. Det vil nok ikke synes noe særlig på resultatene, men flere elever vil være rett over kritisk grense. Det er håp for disse elevene.” (L-02).

Dersom fellesundervisning og individuell tilpasning forstås som uforenelig, kan det lett resultere i at lærerne enten mener det er umulig å få til inkludering eller at de krever økte ressurser for å få det til (Nordahl og Hausätter 2009). Informantene i min undersøkelse er samstemte i at økt inkludering gir økt læringsutbytte, hvis man har ressurser og lærere nok.

5.6 Refleksjon

Inkludering er ikke bare en praktisk utfordring, men også et spørsmål om prioritering av verdier og samværsformer knyttet til mangfoldet i klassen (Tøssebo 2010). De fleste elever ønsker å være sammen med andre elever. Mange får dette ønsket oppfylt på skolen. Samspill med andre på samme alder er helt avgjørende for utvikling og læring (Vygotsky 2001). Skolen kan gi elever viktige sosiale og fellesskaplige erfaringer. Lærerne i undersøkelsen har en nokså lik oppfatning av begrepet inkludering. Det kan se ut som om det er omsorgen for den enkelte elev og trivsel som står i fokus når lærerne beskriver hva de vektlegger innenfor inkludering. Tilpasset opplæring og andre undervisningsformer enn tradisjonell kateterundervisning, er ikke høyt prioritert på disse skolene.

I et inkluderingsperspektiv kan LK06³³ i seg selv oppfattes som et paradoks sett i forhold til konteksten planen står i. Kan skoleresultater føre til et resultatpress som det er vanskelig å kombinere/legge parallelt med inkludering og individuell tilrettelegging? LK06 har normer

³³ Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).

knyttet til felles kompetansemål for alle elever, noe som skal forvaltes parallelt mer IOP-er og inkluderende opplæring. Dette kan ekskludere mange elever fra å kunne delta i klassenes aktiviteter. Dilemmaet blir da mellom nasjonale og individuelle planer, noe informantene i undersøkelsen gir sterkt uttrykk for.

Intensjonen er at alle elever i norsk skole skal ha mulighet for å tilhøre et stabilt fellesskap. Et inkluderende læringsmiljø er et læringsmiljø som har fokus på den enkelte elev og på å skape muligheter innenfor fellesskapet. Alle elevene skal oppleve tilhørighet og ha medbestemmelse og læringsmiljøet må være i kontinuerlig forbedring. Alle elever omfattes av ideologien om en inkluderende skole, om enn på ulike nivåer. Betyr ordet *alle* i norsk skole alltid *alle*? Kanskje betyr det de fleste eller flest mulig. Datamaterialet viser at elever blir tatt ut av klassefellesskapet for å få en tilpasset spesialundervisning. Lærerne har positive erfaringer med dette, og de mener at innenfor de gitte rammer er det den beste form for spesialundervisning. Flere har pekt på at inkludering ikke er godt nok utviklet som arbeidsform, og at lærerne selv har søkt etter å finne de rette individuelle metodene, en smal tilnærming av inkludering (Bachmann og Haug 2006). Men det er ikke nødvendigvis bare uheldig å være utenfor klassen i deler av opplæringen. Det avgjørende er om en har en gjennomtenkt begrunnelse for hvorfor og hvordan læringen skal tilrettelegges (Tøssebo 2010). En begrunnet vekselvirkning som informantene i det empiriske materialet tok til ordet for.

Lærerne i undersøkelsen ønsker å bruke mindre tid til fellesmøter og diskusjoner, og mer tid til å planlegge god undervisning. Informantene gir uttrykk for at planlegging av undervisning samt etterarbeid, i stor grad skjer individuelt og på kveldstid, dvs den tiden som er til overs når alt annet er gjort. Det tyder på at læreryrket er ganske privat.

Kapittel 6

Drøftinger

6.0 Innledning

Generelt går forskning ut på i en eller annen forstand å generere ny kunnskap og gjøre oss klokere. Det er ikke metodevalget eller analysen i seg selv som bestemmer om noe er vitenskaplig, men hvordan jeg reflekterer over hva jeg har gjort og hvordan jeg begrunner min forskning.

Jeg vil i tråd med forskningsspørsmålene ta utgangspunkt i hva informantene legger vekt på når de tenker på inkludering og vil drøfte det i lys av de teoretiske tilnærmingene jeg har gjort rede for i kapittel 2. Tolkningen kan skje ut fra en teoretisk forståelse, og da kan tolkingen gå lengre enn informantens selvforståelse. Jeg velger å dele drøftingsdelen min i henhold til kategoriene fra empiridelen.

Jeg har lest empirimaterialet med kritiske øyne, basert på sunn fornuft, i lys av studiets formål. Når man spør om informantens egen forståelse av inkludering, bestemmes gyldigheten av forskerens tolkninger av informanten selv. Forskeren må forsøke å holde sine egne tolkninger innenfor informantens forståelseskontekst, slik jeg har forstått det.

6.1 Inkluderende skole

Goodlad (1979) sier at når en læreplan (LK06) blir utarbeidet, må man ta stilling til hvor mye som skal bestemmes fra sentralt hold, og hvor mye som skal overlates den enkelte skole og lærer. Dagens rammeverk for grunnskolen har gitt den enkelte skole økt frihet og ansvar for å definere, operasjonalisere og gi inkludering et praktisk innhold. De nasjonale intensjonene om en inkluderende skole medfører at den enkelte skoles lærerpersonale må tolke læreplanen og utforme sin forståelse av inkludering. Skoleledelsens kompetanse og vilje til å påvirke lærerne har betydning for det utviklingsarbeid som skjer når det gjelder inkludering (Berg 1999). I en slik sammenheng handler skoleledelse om å påvirke organisasjonen for å skape utvikling som ivaretar sentrale sider ved inkludering i de nasjonale styringsdokumentene og i faglitteratur

om emnet. Den enkelte skoles anledning og mulighet for å skape felles referanseramme for en inkluderende skole, har betydning både for holdninger og verdier i personalet og i lærernes daglige arbeid med læreprosessene (Bjørnsrud 2012). Arbeidet skaper planer som gir retning for å styrke praksisfellesskapets muligheter for refleksjon med handlinger som skaper læring og utvikling hos lærerne om inkludering.

Konsekvensene av LK06³⁴, som er lite konkret i forhold til inkludering, blir avstanden mellom intensjonene og den inkluderingen som faktisk skjer, stor (Goodlad 1979). Den erfarte inkluderingen kan få store variasjoner for den enkelte elev.

Når jeg har sett på bakgrunnsdokumentene til LK06 kan jeg se at læreplanen har med seg inkluderingstanken, men det kommer ikke klart nok frem. Få lærere og skoleledere anvender i særlig grad skoleforskningens resultater når de planlegger og gjennomfører undervisningen (Berg 2003). Kan det forventes av lærerne som skal gjennomføre planen i praksis, at de skal kjenne til de bakenforliggende dokumentene, når det er skolen som system som skal iverksette den inkluderende kulturen og grunnleggende verdier må være kjent av alle parter i systemet (Skaalvik & Skaalvik 2005). En inkluderende skole er ”en vitende skole”, i den forstand at bevisstheten om skolens felles mål og prioriteringer er høy. Sagt på en annen måte, er det skoleledernes oppgave å tilrettelegge for lærernes læring, slik at lærerne får muligheter til å oppdatere og eventuelt revidere sin kunnskap om inkludering.

6.1.1 Forståelse av begrepet inkludering

I utgangspunktet vurderer informantene sin egen kompetanse som god når det gjelder inkludering, samtidig uttrykker de et behov for å øke både sin egen og skolens kompetanse på dette punktet. Kompetanseutvikling i forbindelse med innføringen av LK06, når det gjelder den generelle delen, synes ikke grunnleggende på disse tre skolene. Det kan tyde på at skoleledelsen ikke har prioritert den generelle delen i stor grad, men heller utviklingsarbeid knyttet til kompetansemålene i de ulike fagene.

Skolene i undersøkelsen har ikke jobbet kollektivt med begrepsforståelsen av inkludering, og det kan se ut som ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for inkludering. Skolene i undersøkelsen er preget av at lærerarbeidet utføres så vel individuelt som i fellesskap med kollegaer. I forhold til inkludering opplevde lærerne lite samarbeid i

³⁴ Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

felleskap og informantene gir uttrykk for at det er mye opp til læreren selv hva man gjør i praksis.

Her ligger det en lederutfordring i spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis. Dagens rammeverk for grunnskolen har gitt den enkelte skole økt frihet og ansvar for å definere, operasjonalisere og gi inkludering et praktisk innhold. Et dilemma for ledelsen er å håndtere motsetningsfylte krav som er påført enten eksternt eller internt, og bruke positive og negative erfaringer som grunnlag for systematisk læring og refleksjon omkring egen praksis (Berg 1999). Her ligger skoleledelsens mulighet, men det er også skolelederens utfordring. Utfordringen ligger i spenningsforholdet der skolens kultur og lærernes yrkesetos møter motstridende eksplisitte og implisitte mål og forventninger fra læreplanverk og styringsdokumenter, som forventes implementert i lærernes praksis i klasserommet. Å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning er en av utfordringene når det gjelder rektors ledelse av pedagogisk praksis (ibid). Informantene opplever manglende samsvar mellom den generelle delen og kompetansemålene når det gjelder inkludering. I fremtiden bør det kanskje legges mer vekt på planens indre konsistens med synliggjøring av de ulike delene som støtter opp under hverandre.

6.1.2 Hva er det som påvirker din oppfatning av inkludering mest?

Min undersøkelse viser at lærerne gjør det de selv mener er best for elevene og at egen faglig bakgrunn og erfaring i stor grad er styrende for den enkelte lærers praksis. Videre kan det se ut til at erfaring gir større trygghet for å gjøre det en selv mener er riktig. Dette stemmer med Berg sin yrkesetos (1999), som peker på at når lærernes verdigrunnlag og faglige integritet ikke lenger stemmer overens med overordnede mål, gjør lærerne som de alltid har gjort på bakgrunn av egen praksis og erfaring.

Slik jeg tolker Berg (1999), vil spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis bestemmes ut fra lærernes yrkesetos. I det empiriske materiale finnes det indikasjoner på både individuell, autonom lærerkultur og en samarbeidskultur. Selv om det foregår et utstrakt kollegialt samarbeid på de tre skolene, tyder materialet på at holdningen hos ledelsen er at hver lærer må finne sin egen vei.

Inkludering kan ikke betraktes som en varig tilstand som kan oppnås i skolen, men det er i langt større grad noe det må arbeides med kontinuerlig. Alle skolens ansatte må jobbe hver

dag for at elever skal få en opplevelse av faglig, kulturell og sosial inkludering. Dette krever aktiv deltakelse og medvirkning av skolens ansatte og ledelse for å få til dette (Nordahl 2009³⁵). I intervjuene gir informantene inntrykk av at inkludering er en personlig kompetanse som er utviklet individuelt, og de gir uttrykk for at den privatpraktiserende lærer fortsatt rår grunnen.

Det kan virke som det er behov for en klar redegjørelse av departementets syn på hva inkludering er og hvordan inkludering skal ivaretas i kommunene og på den enkelte skole. Flere av informantene vet ikke helt sikkert hvilken holdning eller praksis skolen har i inkluderingsspørsmålet. Den uklare operasjonaliseringen fra myndighetenes side, kan være en årsak til at skolene ikke har arbeidet kollektivt med begrepsforståelsen, og at ledelsen ved de tre skolene har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for inkludering. Om skoleledelsen er usikker på hva inkludering innebærer, kan et resultat være å la være å gjøre noe, og skyve det ”ned” til lærerne.

6.1.2 Hvilke tiltak mener du din skole tar i bruk for å møte kravet om en inkluderende kultur?

Strømstad, Nes og Skogen (2004) sier at inkluderingsperspektivet innehar tre ulike elementer; kulturelt, sosialt og faglig. Disse tre elementene vil være i symbiose i en inkluderende skole. Det kreves ikke bare fokus på eleven, men på eleven i kontekst, på skolemiljø, læringsmiljø og det sosiale miljø. Innenfor en inkluderende skole vil eleven hele tiden bevege seg innenfor disse tre elementene over tid, selv om fokus stadig vil forflytte seg. I min undersøkelse lå fokus mest på det sosiale elementet.

Med trivselsprogrammet legger mobbefrie trivselsledere fra 4. klasse og oppover til rette for økt aktivitet i storefriminuttene. Informantene ved skole B og C fortalte at det var kult og det var litt rift om å få være trivselsledere. Det var gjerne de populære elevene som ble valgt.

Trivselsprogrammets³⁶ mål er og:

- Fremme økt og mer variert lek/aktivitet i storefriminuttene
- Legge til rette for at elever skal kunne bygge gode vennskapsrelasjoner

³⁵ Bedre læringsmiljø (2009-2014) er en femårig satsning på elevenes læringsmiljø i regi av Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med Thomas Nordahl.

www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/

³⁶ www.trivselsleder.no/no/OM-PROGRAMMET/

- Redusere konfliktene blant elevene
- Fremme verdier som inkludering, vennlighet og respekt

Lekegrupper kan sies å være det sosiale elementet i inkluderingsperspektivet, men ikke inkludering av eleven faglig og/eller kulturelt. Her kan barna bygge gode relasjoner og bli trygge på hverandre gjennom lek, med kyndige eldre elever som forbilder og veiledere. Her kan barna være aktive deltakere som hele tiden går ut og inn av ulike lekegrupper/fellesskap og få ny inspirasjon. Elevene vil lære samhandling med andre barn og det er viktig i læreprosesser. Informantene i undersøkelsen la stor vekt på dette og målet er at eleven skal ha det bra og trives.

Gode relasjoner til foreldrene blir fremhevet som en nøkkelfaktor av tre av informantene. Disse lærerne er opptatt av å spille på lag med foreldrene og involvere foreldrene så tidlig som mulig, både når det gjelder å utveksle informasjon, avklare forventninger og veiledning. Hvis de får hjemmene til å interessere seg og støtte opp om skolens arbeid, så vil det smitte over på elevenes interesse omkring skolen (Nordahl 2009)³⁷.

Et inkluderende læringsmiljø passer for alle elever og hver og en har muligheten til å delta i et fellesskap. Inkludering er en lang prosess og gjennom forskning kan vi identifisere og gradvis redusere barrierene i skolen. Gjennom prosessen kan vi finne ut og utnytte mulighetene som ligger i inkludering – både pedagogisk, kulturelt og sosialt (Bjarnason 2010 i Reindal m/fl 2010).

6.1.3 Bedre læringsmiljø

Det ble et tankekors for meg at skole A har deltatt i et prosjekt³⁸ gjennom utdanningsdirektoratet, som fokuserer på inkludering som begrep, læringsmiljø og tilpasset opplæring. I det empiriske materialet nevnte kun en av tre informanter prosjektet. Det har antagelig funnet sted læring i fellesskap, men det kan tyde på at ledelsen ved skole A ikke har klart å engasjere lærerne eller diskutere seg fram til felles virksomhet. Prosjektet kan se ut som om det har hatt en begrenset effekt. Samarbeidsformen på skole A kan ha vært basert på den administrative reguleringen og obligatorisk deltakelse og at lærerne har sett liten nytteverdi (Berg 1999).

³⁷ www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/

³⁸ Bedre læringsmiljø (2009-2014) er en femårig satsning på elevenes læringsmiljø i regi av Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med Thomas Nordahl.
www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/

6.2 Læringsmiljø

Nordahl (2000) sier at alle elever har rett til å være inkludert i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet på skolen. Tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev. I forståelsen av inkludering som begrep ligger det også at miljøet skal tilpasse seg enkeltindividers forutsetninger og behov.

I praksis innebærer dette at arbeidet med læringsmiljøet på skolen må ta utgangspunkt i den variasjon som er i ulike elevgruppers forutsetninger og behov. Om det er elever som ikke finner seg til rette i læringsmiljøet, har skolen et særlig ansvar for å legge læringsmiljøet til rette på en annen måte for den enkelte elev (ibid).

Læreren spiller en avgjørende rolle i læringsmiljøet og rollen er kompleks med mange oppgaver. Gode relasjoner synes å virke positivt både på lærere og elever (Nordahl 2000). En støttende lærer som er tolerant overfor elevenes egne initiativer og motiver. Det gir læreren en forståelse og innsikt til å lede undervisningen på rett måte. Utfordringen for lærerne er å ivareta den enkelte elevs behov innenfor fellesskapet. Som lærer har du stor innflytelse på hvordan læreprosesser stimuleres og utspiller seg. En av informantene trakk frem at læreren har relativt stor makt og må forvalte lærerrollen med kompetanse, klokskap og bevissthet. Alle ansatte på skolen skal framstå som tydelige og trygge voksne og samtidig legge vekt på å etablere et godt forhold til elevene. Læreren kan være et instrument for inspirasjon og i stor grad er det lærerens personlige tilnærming som skaper klimaet i klasserommet (ibid).

Lærerne tilrettelegger, formidler, veileder, setter grenser og gjennomfører timene i samsvar med målet for timen og forsøker å skape en rimelig grad av arbeidsro for å fremme elevenes oppmerksomhet, mentale aktivitet og dermed læring. Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet, den erfarte inkludering, som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Et sentralt aspekt ved læringsmiljø er signalene vi sender til elevene om hva som er viktig, hva skolen legger vekt på, hva læring er og hvordan en arbeider med læringsoppgavene.

Det empiriske materialet viser at den mest vanlige undervisningsformen er lærerens muntlige presentasjonsform for samlet klasse, noe som indikerer at det legges stor vekt på kollektive tilnærminger. Ofte følges det opp av å jobbe med oppgaver alene, i par eller i grupper.

Tilpasningen er preget av variasjon i individuell hjelp, mer enn variasjon og vanskelighetsgrad i oppgavene. Tilpasset opplæring kom langt ned på listen til informantene i

undersøkelsen. Elevenes forutsetninger for individualiserte arbeidsformer varierer og dermed kan etablerte forskjeller mellom elevene forsterkes (Dale 2003). Dette støttes også av Imsen (2003), som hevder at det er behov for mer differensiering av opplæringstilbudet og metodetilnæringer.

Skal du som lærer legge til rette for inkludering som er i samsvar med elevenes evner og forutsetninger, må du ha kjennskap til elevenes aktuelle utviklingssone, og samtidig vekke til live elevens utviklingspotensiale. Stillasbygging i den proksimale utviklingssonen er basert på samarbeid mellom eleven og læreren eller andre kompetente elever og læreren må ta i bruk ulike måter å gi hjelp og støtte på.

I følge Bruner er lærerens oppgave å formidle kunnskapsstoffet på en slik måte at det treffer elevenes utviklingsnivå, slik at kunnskapen skaper mening for elevene. For å lære videre må læreren finne en tilpasset progresjon og gjerne repetere. Uansett hvilket lærestoff som står i fokus, er læringsgevinsten ved å sette ord på begreper og fenomener elevene er i ferd med å oppdage, stor. Dette kan foregå ved å prate med sidemannen i noen minutter og her må elevene oppmuntres til å dele tankene sine med andre. De hverdagslige erfaringene barnet gjør seg blir viktige for den kognitive utviklingen og bidrar til å gjøre abstrakte begreper mer forståelige (Vygotsky 1996 i Dale (red)).

En annen mulighet er i den kollektive fremstillingen av lærestoffet er at læreren kan spørre Per om hvordan han starter med å løse et regnestykke eller en liten grublis. Da får både læreren og de andre elevene del i hva Per tenker og han må bruke, enten selv eller med støtte fra læreren, grunnleggende talemåter og prinsipper som tilhører matematikkfaget. Vi kan si at situert læring ha funnet sted.

Gjennom språket lærer elevene å beherske et verktøy som har stor betydning for menneskelig samhandling og for at tenking skal bli mulig. De språklige redskapene omformes til strukturer i hans tekning og ny kunnskap etableres (2001).

Dette må betraktes som positivt i forhold til inkluderende læringsmiljø, selv om ingen av informantene selv fremhevet dette som tilpasset opplæring.

Informantene bekrefter også at læreboka fremdeles er mye i bruk. Kanskje burde kravet om elevtilpasset undervisning og differensiering komme til syne i flere av fremtidens lærebøker?

6.2.1 Hva gjør du for å finne elevens sterke sider?

I Kunnskapsløftet er variasjon i opplæringen definert som et vesentlig kjennetegn på tilpasset opplæring. Variasjon skal bidra til at opplæringen på en god måte skal "matche" elevenes ulike læreforutsetninger, og dermed bidrar til at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

For elever som har faglige problemer, vil følelsen av å prestere svakt forsterkes hvis undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres forutsetninger. Tilpasset opplæring gjelder ikke bare vanskelighetsgraden av lærestoffet og av arbeidsoppgavene. Også arbeidsformer, krav til konsentrasjon og selvstendighet må tilpasses.

Det er grunnleggende motsetninger mellom kravet om en tilpasset opplæring og vurdering av alle elever ut fra de samme kriteriene. Det er et paradoks. Elevenes framgang og utvikling er skolens ansvar. En ekspertgruppe fant ut at det var skolens bedømmningssystem som faktisk gjorde det umulig for noen elever å nå målene (Persson 2007). Er det riktig av den ordinære skolen å kunne underkjenne sine elever? Kan man tving barn til å gå på en skole der deres funksjonshemming gjør det umulig å bli "godkjent" eller klare det?

I praksis vil det blant annet innebære å avskaffe lignende vurderinger og rangeringer av barn, som ofte kan være både demotiverende og stigmatiserende. En viktig framtidsoppgave vil bestå i å utvikle nye, positivt fokuserende former for vurdering og kartlegging. Her må målet være å kartlegge det barn kan og vet og beskrive de sterke og positive sidene vi alle er bærere av.

Ann Brown³⁹ og hennes medarbeidere har utviklet en annerledes form for kartlegging. Elevene blir presentert for utfordringer som ligger litt over deres nåværende kompetansenivå. Elevene har lov til å spørre lærer og slå opp i bøker under testen. Læreren observerer og noterer seg hva eleven klarer på egen hånd, om eleven må ha hjelp eller tips underveis, og eventuelt hva slags hjelp. Sagt med Vygotsky sine ord, lager man et bilde av elevens sone for nærmeste utvikling og hvilket læringspotensial eleven har. Det fine med dette er at man fanger opp den forståelsen som eleven er i ferd med å utvikle den proksimale utviklingssonen. Dette kan brukes som en rettesnor til differensiert undervisning. Det er først når eleven mestrer at utvikling skjer.

³⁹Ann Brown er forsker og kjent fra Oakland-prosjektet. Hun har vært opptatt av hvilke muligheter som finnes i læringsmiljøet når man vil legge til rette for elever læring (Witteck 2012).

6.3 Organiseringen og innholdet i undervisningen

I dagens skole, der lærerne sammen med skoleledelsen står kollektivt ansvarlig for å implementere sentralt fastsatte planer, blir det enda viktigere å utvikle et godt samarbeid ved den enkelte skole. En utviklingsorientert samarbeidskultur basert på frivillighet, engasjement og lyst hos lærene, gir ofte best effekt (Berg 1999). En annen samarbeidsform er den som er basert på administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, binding til fast tid, implementeringsorientert og forutsigbar. Det er denne arbeidsformen som fremdeles er for mye brukt i skolen (ibid).

Kollegialt fellesskap og samarbeid uttrykkes som en viktig styringsfaktor for pedagogisk praksis. Det er flere ulike motivasjonsfaktorer for slikt samarbeid. Den ene motivasjonsfaktoren er basert på et utviklingsfokus, for eksempel inkluderende læringsmiljø. Den andre faktoren er tuftet på et nyttehensyn i skolehverdagen, som for eksempel fellesnormer for elevatferd, undervisningsmetode ol.

Skolekulturen er et avgjørende mellomledd mellom den formelle og gjennomførte praksis for å få til inkludering. Berg (1999) har inndelt skolekulturen i fire nivåer. Nivå fire, aktørberedskapen er avhengig av de andre tre nivåene.

Nivå 1: Den skjulte lærerplanen kontra den offisielle læreplanen. Det er lite som tyder på at den skjulte læreplanen er rådende på de tre skolene i undersøkelsen. Derimot kom det frem i undersøkelsen at informantene er opptatt av elevenes læring og trivsel, og fokus på hvordan det kan foregå på best mulig måte innenfor de gitte rammer. Det indikerer at de er opptatt av å oppfylle Kunnskapsløftets intensjoner om at alle elever skal ha utbytte av skolegangen.

Nivå 2: Avgrenset lærerprofesjonalitet kontra utvidet lærerprofesjonalitet. Lærerne i undersøkelsen er organisert i team på hver sin skole. Innenfor teamene er det et godt samarbeid, som ofte gjelder elevene. Her diskuterer de pedagogiske løsninger og har mye kunnskap om hverandre, klassene og undervisningen. Det kan virke som de er ensomme i lærerollen i det daglige og arbeidet innenfor klasserommets vegger. Hva andre kollegaer på andre team gjør i klasserommene, vet ikke informantene helt. Det kan tyde på at læreryrket fortsatt er ganske privat på disse tre skolene. Planleggingen av undervisning kan foregå fra dag til dag eller ofte fra uke til uke på kveldstid, noe som kan være effektiviserende i en hektisk hverdag.

I denne undersøkelsen går det frem at lærerne har lite samarbeid i hele kollegiet når det gjelder inkludering. De har mange fellesmøter med resten av kollegiet, og noen av disse møtene beskrives som ”tidstyver”. Flere av informantene ønsker å bruke mindre tid på fellesmøter og diskusjoner, og mer tid til å planlegge god og differensiert undervisning sammen, i arbeidstiden.

Lærerne jeg intervjuet ga inntrykk av at endringsarbeid som ligger utenfor læreryrkets tradisjonelle arbeidsorientering var de skeptiske til. Det hadde de hatt nok av som bare påla de mer administrasjon og enda mindre tid til å planlegge god undervisning. Men de var positive når det gjaldt å utvikle lærersamarbeidet og når endringer eller reformer skal iverksettes som kan hjelpe dem i deres hverdag. De måtte se nytteverdien.

Nivå 3 og nivå 4: Lærers yrkesånd og aktørberedskap. Utsagn fra informantene i denne studien, kan tyde på at skolene fortsatt har en samarbeidsform som kjennetegnes av administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, binding til fast tid, implementeringsorientert og forutsigbar. Dette henger sammen med at lærerne opplevde ikke at de samarbeider nok eller godt nok med ledelsen, eller at det er felles strategi for inkludering ved deres skole. Ledelsen er mer opptatt av administrative saker og mindre av pedagogisk praksis.

Skolene har en noe svak aktørberedskap. Skolekulturen er helt vesentlig for å få til et endringsarbeid. Det betyr at det er vanskeligere å jobbe mot en felles visjon, hvis kulturen ikke er preget av undring, samhandling og refleksjon. Det er det Berg (1999) kaller et godt aktørberedskap. Skoleledelsen og lærerne har en jobb å gjøre.

6.3.1 Spesialundervisning

Det er brukt mer ressurser på å skape et bedre inkluderende læringsmiljø for å ivareta alle elevene. Håpet var at da kunne man redusere behovet for spesialundervisning. Men omfanget av spesialundervisning og frekvensen av tiltak rettet mot enkelt elever har økt (Skaalvik & Skaalvik 2005). Persson (2007) har sett på betydningen av den kollektive undervisningen, som et svar på å oppnå rettferdig fordeling. Forfatteren peker på at spesialpedagogisk hjelp i dag har blitt erstattet med individuelle rettigheter. Det er nødvendig å operasjonalisere hva vi mener med en inkluderende skole.

Faglitteraturen gir et tydelig bilde av at det er den smale tilnærmingen av inkludering, som dominerer i skolen. (Bachmann & Haug 2006, Nordahl og Hausstätter 2009). Det betyr at

spesialundervisningen foregår ute av klasserommet alene eller i liten gruppe, og at spesialpedagogene har søkt å finne de rette individuelle metodene.

Tvetydigheten blant informantene er der. De er positive til inkludering i vid forstand, samtidig er de positive til at elever skal ut av klassen. Informantene hadde positive oppfatninger av spesialundervisningen og spesialpedagogen. I det empiriske materialet kom det frem at den mest brukte organiseringsformen i spesialundervisning er grupper eller alene utenfor klassefelleskapet. Informantene mente at dette var den beste formen for tilpasset undervisning elevene kunne få innenfor de gitte rammer. De ulike organiseringsformene blir muligens sett på som en normal del av undervisningstilpasningen og at det ikke innebærer ekskludering i negativ forstand.

Alle lærerne i undersøkelsen mente at elevene får et godt faglig utbytte av det. Lærerne ga uttrykk for at det er positivt, faglig sett, å få lov til å gå ut av klassen i egen gruppe eller alene. De synes det viktig å finne en god balanse mellom kollektive tilnærminger i klassen, spesialpedagogiske tilnærminger og tilpasset opplæring, som tar mer hensyn til individuelle forutsetninger hos elever med særskilte behov. Om en elev ikke lever opp til klassens mål kan det defineres som svikt hos eleven og ikke ved opplæringen. Ved å gi muligheter til funksjonell læring vil vi også bidra til å sette den enkelte elev i stand til å bli inkludert. Her dreier det seg om både personlig trygghet og sosial og kulturell kompetanse og unngå å forsterke isolasjonen og dermed bidra til segregering. Kanskje handler det om å ikke ha et ensidig fokus på det ene eller det andre. Her må kontaktlærer og spesialpedagog samarbeide tett.

Informantene sa, i tråd med nasjonale retningslinjer, at de forsøker etter beste evne å samordne IOP og klassens plan. Det må betraktes som et positivt element i forhold til å realisere en inkluderende opplæring.

6.4 Gir økt inkludering økt læringsutbytte?

Jeg tenker at alt henger sammen. Går vi til Goodlads figur⁴⁰, som viser de ulike dimensjonene i begrepsanalysen, og hvordan de står i relasjon til hverandre. I ”midten” av figuren, ligger de ulike formene begrepet kan framstå i; som en rød tråd som holder det hele sammen. Jeg

⁴⁰ Figur 2 på s.19

forstår det slik at Goodlad viser ulike måter inkludering kan fremstå på og hvordan nivåene er flettet inn i og avhengig av hverandre.

Det hadde vært ønskelig å få klarere operasjonalisering av begrepet inkludering fra myndighetenes eller skoleeiers side. Hvis det ikke skjer, er det mye skoleledelsen og lærere kan gjøre sammen på den enkelte skole.

Alle informantene trakk frem rammebetingelsene når lærerne skal beskrive de største utfordringene ved inkludering. Fellesundervisning og individuell tilpasning forstås som nesten uforenelig. De ønsker seg større lærertetthet.

Kollegiet kan starte en endringsprosess på bakgrunn av Bergs gode aktørberedskap og Wengers praksisfelleskap.

Felles repertoar: Her kan skolene bruke tid på å diskutere og operasjonalisere begreper. Ledelsen og lærerne kan i fellesskap utvide begrepsrammen opp mot hverdagen sin og alle kan få et felles språk og en teoretisk innfallsvinkel i forhold til inkludering. Når lærerne diskuterer forskjellige måter å forstå læring på og hvordan det skal omsettes til god praksis, foregår det en meningsforhandling, og også læring.

Felles virksomhet: Ledelsen og lærerne på skolene har fått et felles oppdrag. Oppdraget er å få til et inkluderende læringsmiljø med bedre tilrettelegging og bedre læring for alle elevene. Det må bli skapt tid og rom for å diskutere og reflektere i fellestid.

Gjensidig engasjement: Gjensidig engasjement betyr at alle deltakerne må være inkludert i et felles prosjekt på frivillig basis. Dette blir en utfordring for ledelsen. Wenger (2004) hevder at det ikke holder at deltakerne gjør hver sin bit og setter det sammen til et hele i etterkant. Berg (1999) på sin side hevder at det kan være effektivt. Kollegiet bør ikke være homogent, tvert om kan det være en styrke at de forskjellige deltakerne bidrar med ulik kunnskap og erfaring. Til sammen kan kollegaene utfylle hverandre og dele sin kunnskap. Gjensidig engasjement viser de ved å være opptatt av å diskutere og reflektere over god praksis. Dette er noe informantene i undersøkelsen har etterlyst.

Det er en stor del av ressursene som går med til spesialundervisning til enkeltelever. En av informantene kommenterte at spesialundervisningen ikke er godt nok utviklet som arbeidsform.

For elever som har faglige problemer, vil følelsen av å prestere svakt, både i individuelle oppgaver, klasseundervisning og gruppeoppgaver, forsterkes hvis undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres ”sone for nærmeste utvikling”. Elever som ikke opplever mestring vil bli opptatt av hvordan de fremstår i fellesskapet og det innebærer bekymring over å kunne bli oppfattet som dumme. Mangel på differensiering gir heller ikke nok utfordringer til sterke elever. Elever som sjelden må strekke seg, får liten erfaring med at faglige utfordringer kan overkommes gjennom innsats (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Kan en gjøre spesialundervisningen litt annerledes av og til? Fremfor å sitte i en gruppe eller enkelt elever sammen med en lærer hele tiden, kan man tenke;” hvordan skal vi få til et inkluderende læringsmiljø, og legge til rette slik at flest mulig skal få god opplæring og hvor lærerne legger vekt på elevenes mestring?

Når informantene blir bedt om å fortelle om den ideelle inkludering, viser de til ulike fellesprosjekter/verksted, som de vurderer som vellykket med tanke på inkludering. Kan spesialpedagoger og lærere gå sammen om å planlegge verksted to ganger i året? Verksted kan skje innenfor en godt planlagt, strukturert og variert klasseromsundervisning. Det kreves mye innsats fra spesialpedagogenes og lærernes side.

Det interessante er at Vygotsky og Bruners tankegang om sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging passer godt her. Her har lærerne og spesialpedagogene god anledning til å fungere som reisverk eller støtte innenfor sonen for nærmeste utvikling. Lærerens evne til å gi eleven hjelp og støtte underveis er viktig, samtidig med å gi elevene en opplevelse av mestring på egen hånd. Lærestoffet må i stor grad tilpasses og differensieres og arbeidsmåtene må varieres.

Det er enklere å lage varierte oppgaver i forhold til ulike elevbehov i et verksted. Oppgavene må være selvinstruerende og differensierte. Samarbeidsoppgaver der grupper er sammensatt av elever som er ulike både faglig og sosialt. De kommer lettere fram til nye og kreative løsninger (Håstein & Werner 2004), og kan oppleve hverandre på nye måter enn i klasserommet. Her har man mulighet il å lage oppgaver som ligger litt over det elevene kan mestre på egenhånd. Å få til en balanse mellom ulike aktiviteter og arbeidsmetoder er viktig.

Elevene har stor medbestemmelse på valg av oppgaver og arbeidsmåter, der alle elevene yter etter evne.

6.5 Sammenfattende kommentar

Lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen er positivt opptatt av inkludering og ser det som et viktig prinsipp i lærerarbeidet. Utvikling av positive læringsmiljøer, etableringen av gode relasjoner til elevene og foreldrene, beskrives som viktige sider av inkludering. Til tross for at lærerne har fellesmøter og samarbeidstid, er det i stor grad den enkelte lærer som alene planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen.

Undersøkelsen bygger på en liten gruppe lærere og gir ikke grunnlag for generalisering. Likevel viser resultatene noen tendenser i håndteringen av inkludering som kan være interessant for andre og også områder det vil være spennende å undersøke nærmere. Det som kjennetegner skolene er at lærernes oppgaver og tid er bundet opp av mange andre ting enn undervisning, og at individuelt planleggingsarbeid velges for å få det gjort mer effektivt.

Kapittel 7

Oppsummering og avslutning

7.0 Oppsummering

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg nærmet meg svar på problemstillingen og forskerspørsmålene, på ulike måter. Jeg vil hevde at det som står i offentlige dokumenter, får liten betydning for hvorvidt det er en inkluderende skole. For at det skal skje må hele skolen jobbe målrettet for å implementere målet om en inkluderende skole og skolens ansatte må ha inkluderende holdninger som settes ut i praktisk handling.

Hva kjennetegner de handlingsvalg lærere i barneskolen foretar når det gjelder inkludering? Hvilke utfordringer møter lærerne på veien for å bli en inkluderende skole?

Problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom fire forskningsspørsmål.

- *Hvilke faktorer er vesentlige for en inkluderende kultur i skolen?*

Inkludering er et vellykket politisk begrep, som blir hentet frem fra tid til annen. På ideologisk nivå er den inkluderende skolen langt på vei innført. Ideologisk sett vekker inkludering positive assosiasjoner. Det er vanskelig å være uenig og mine funn viser at det er stor enighet blant informantene om en inkluderende skole. Uenigheten går på hvordan innholdet i begrepet skal forstås. Haug (2006) skriver at det er vanskelig å finne en felles definisjon på inkludering, siden det tillegges ulike meninger på ulike nivåer. Mye av svaret på dette dilemmaet kan ligge i hvordan den ideologiske inkluderingen omsettes til en praktisk hverdag, hvordan inkludering som fenomen blir oversatt i leddene mellom det ideologiske og det erfarte fremtredelsesformen. Hvis ytterpunktene skal komme nærmere hverandre, er det nødvendig med et begrepsinnhold som kan operasjonaliseres på alle nivåer. Samtidig må begrepsinnholdet oppfattes og tas i bruk av lærerne.

For meg er det blitt mer forståelig nå enn før, hvorfor lærerne er usikre på hvordan de skal praktisere inkludering i skolehverdagen. Skoleeier og skolene trenger kanskje en operasjonalisering av begrepet inkludering i LK06, for og kunne følge opp intensjonene de nasjonale myndigheter ønsker. Det er mulig at den konkrete jobbingen med et inkluderende læringsmiljø i praksis da blir enklere. Jeg vil anbefale skoleledere og lærere og ta kontroll

over begrepet og gjøre det til et profesjonsbegrep og få til en praksis som er faglig fundert i praksisfellesskapet.

Veien fram mot en inkluderende skole er ikke enkel. Jobber vi sammen i samme retningen, finner vi kanskje en farbar vei. Vi vil kanskje ikke nå det fullkomne, men vi må ikke stoppe med å forsøke etter beste evne, å oppnå inkludering. Prøver vi ikke, oppnår vi ingenting, og det er verre etter min mening. Det finnes ingen riktig, enhetlig måte å skape inkludering på, men det er feilene og suksessene som gjør veien mot inkludering verdifull.

- *Hvilke faktorer er vesentlige for god læring?*

Et godt grunnlag for læring og utvikling er at elevene føler seg trygge, ivaretatt og at de trives på skolen, og blir møtt med toleranse, omsorg og respekt. Å reflektere over hvilke grunnleggende antakelser om læring som får oss til å handle slik vi gjør når vi legger til rette for andres læring, er av stor betydning. Vi må til en hver tid vite hvorfor vi gjør det vi gjør i klasserommet, og på hvilken måte våre tiltak kan hjelpe elevene med å lære. Dette spørsmålet må vi stille oss på nytt og på nytt. Vi blir ikke ferdig med slike spørsmål en gang for alle.

Når et lærerteam har bestemte læringsmål for en klasse/gruppe, har de mange valgmuligheter. Hvordan vil de lede elevene i møte med den ferdighet eller temaet det gjelder? En mulighet er å sette læringsmiljøet og oppgaven i sentrum for elevenes oppmerksomhet. Elevene må få klar beskjed om hva de skal lære og gode tilbakemeldinger på hvordan de skal komme seg videre mot målet.

Jeg har fokusert på det sosiokulturelle perspektivet i oppgaven. Jeg har blitt styrket i min tro på at dette er vesentlig for god læring. ”Kartet stemmer med terrenget”. Kunnskap ses på som menneskeskapte konstruksjoner av verden rundt oss. Læring skjer ikke bare i menneske, men også mellom mennesker til alle tider og i alle situasjoner der vi mennesker inngår i aktivitet. Våre individuelle kunnskaper kan kun forstås i lys av de kollektive konstruksjonene, slik de kommer til uttrykk i bestemte kontekster. Kunnskap etableres og reetableres innenfor fellesskapet, der mennesker jobber sammen. Språket er ett av de viktigste redskapene (artefakter), og når vi tar språklige uttrykksformer i bruk, utvikler vi vår identitet og det må ses i sammenheng med de praksisfellesskapene du har deltatt i.

- *Hvilken betydning har lærerens rolle med tanke på en inkluderende kultur i skolen?*

For å få til en inkluderende kultur krever det aktiv deltakelse og tydelig standpunkt fra skolens ledelse. Ledelsen må ta styringen og bestemme veien videre sammen med lærerne. Som en av informantene sa: ”Jeg betyr veldig mye”(L-05). Inkludering må forstås som en prosess hvor verdier skal omsettes til handling i praksis. Slik jeg tolker det, er ledelsen og lærernes holdning til en inkluderende kultur en viktig betingelse.

I den gjennomførte inkluderingen er læreren et avgjørende element i klasserommet. Med sin personlige tilnærming skaper hun/han klimaet i klassen. Det er lærerens profesjonalitet, selvinnsikt og daglig humør, som har makt til å gjøre dagen god eller mindre god for elevene. Læreren har mulighet til å lage motiverende og inspirerende undervisning for alle elevene i klassen og la alle få ta del i fellesskapet.

- *Er det en sammenheng mellom økt inkludering og bedre vilkår for økt læring?*

I følge mine informanter er det mangel på ressurser som er den største utfordringen. Jeg mener det ikke handler bare om ekstra ressurser, men om å snu tankegangen. Tenke annerledes med de ressursene og de lærerne man har for å få til inkludering i fellesskapet. Hva kan endres til det bedre? Kanskje man kan få 2 lærere i flere timer i uken, hvor det kan gis ekstra støtte til flere elever. To hoder tenker ofte bedre enn ett, så i samarbeid kan man legge opp til mer inspirerende prosjekter. Ikke hele tiden, men kanskje 2-3 ganger pr. år. Jeg tror det handler om å endre innstilling og holdning og se løsninger istedenfor begrensninger. Hvordan kan vi få elevene til å lykkes på best mulig måte?

7.1 Avslutning

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjennomgått og lest mye om inkludering. Jeg har vært nødt til å velge med omhu. Hva skal jeg velge bort og hva skal jeg ta med? Her er nok sannsynlig at noen poeng gikk tapt og at det finnes andre vinklinger enn jeg har valgt. Mitt forskerøye er styrt av min forforståelse, og at det blikket i enkelte sammenhenger fokuserte ”feil”, er sannsynlig.

Jeg har sett hvordan inkludering har fått ”liv og betydning”, i lys av oppgaveskrivingen. Heller ikke jeg har kommet frem til en entydig og klar definisjon på begrepet inkludering. I stedet har jeg forsøkt å peke på ulike forståelser av begrepet. Som jeg har beskrevet i oppgaven, er det mange forhold som spiller inn.

Nye perspektiver vil være nødvendig for å videreføre forskningen i forhold til hva inkludering skal være eller ikke være. Vil det være naturlig å ha en grense for hvor langt inkluderingsarbeidet skal rekke? Spørsmålet er om det er praktisk mulig å skape likeverdige forhold for alle elever uansett evner, holdninger, ferdigheter og sosial- og kulturell bakgrunn?

Validering omfatter også en kritisk vurdering av kildene. Utvalgskriteriene har jeg gjort rede for i kapittel 3. Hadde det vært interessant å ta med elever og foreldre, rektorer eller spesialpedagoger? For å få enda større innsikt i begrepet inkludering burde IOP-elevenes egne stemmer bli hørt ved neste korsvei. Vil elevene være ute eller vil de være inne i klasserommet?

I arbeidet med masteroppgaven har jeg endret meg. Jeg tenkte at vid tilnærming av inkludering var eneste mulighet, i forhold til smal tilnærming (Haug 2005). Vid tilnærming betyr i praksis at det i stor grad dreier seg om å skape muligheter for variasjon innenfor et fellesskap for alle elever, i motsetning til smal tilnærming, som betyr tilrettelegging for en enkelt elev, med den enkelte elevs behov i førersetet. Med blick for den enkelte, tar vi ut elever til spesialundervisning. Med dagens rammebetingelser er kanskje den beste løsningen en balanse mellom kollektive tilnærminger i klassen, spesialpedagogiske tilnærminger og tilpasset opplæring, som tar mer hensyn til individuelle forutsetninger hos elever med særskilte behov. Et tilsynelatende segregert tilbud kan få inkluderende mål. Elevens tid alene med spesialpedagog kan være for å få verktøy til å kunne bidra positivt til fellesskapet faglig, sosialt og kulturelt. Det er når målet for tiden utenfor klassen mister sin helhet med de øvrige dimensjonene (fig. 1⁴¹) i treenighetsperspektivet, at inkluderingen bortfaller. Kanskje dagens inkludering har blitt det integreringen var tenkt som?

⁴¹ Figur 1 på s. 17.

Litteraturlise til masteroppgaven

Arnesen, A-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering I møte med mangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.

Befring, E. og Tangen, R.(2009). *Spesialpedagogikk. 2.opplag*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Berg, G (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørnsrud, H. (2012). *Tidlig innsats for en inkluderende skole: om tilhørighet og læring med mening*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Bruner, J.(1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: ad Nota Gyldendal.

Bråten, I. (red.) (2002). *Læring i sosialt, kognetivt og sosialt-kognetivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dale, E.L. (red.) (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2006). *”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København.

Dysthe, O. (2002). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Fangen, K.: “Kvalitativ metode” (sist oppdatert: 07.januar 2010). De nasjonale forskningsetiske komiteer.[Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarmlinger/Kvalitativ-metode/>. [Lastet ned 05.01.2012].

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J.I. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Haug, Peder (2006). *Lærarkompetansen i ei inkluderende opplæring. I Skolepsykologi 1*.
- Håstein, H. og Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. 2.opplag*. Oslo: Abstakt forlag.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Jensen, E.S. (2012). *Tilpasset opplæring i norsk skole. Doktorgrasavhandling*. Universitetet i Bergen.
- Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering, 2. utgave*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju, 7.opplag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju, 2.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 17.juli 1998.
- Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*. Et bredt sammensatt utvalg som skulle se nærmere på spesialundervisningen og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr. polit-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. og Hausstätter (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater; situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9-2009. Elverum: Høgskolen i Hedemark.

NOU 2003:16. *I første rekke*. Kvalitetsutvalgets rapport om grunnskolens innhold, kvalitet og organisering;

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen*. 2.utgave. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Olsen, M. H i *Bedre skole* nr. 3/2010. *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*.

Olsen, M. H (2012). *Fenomenet inkludering i et skoleperspektiv, innenfor prosjektet; Toppfag i Finmark*. Alta: Høgskolen i Finmark.

Persson, B. (2007). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Reindal, S.M. & Hausstätter, R.S. (red.) (2010). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ Metode*, 2.utgave. Oslo: Fagbokforlaget.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Innst S 323 (1984-1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykoloiske tenesta*. Oslo: Innstilling frå Kyrkje- og utdanningskomiteen.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement.

Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.

Stømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet*. København: Gyldendal Uddannelse.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Tøssebo, J. (2010). *Hva er inkludering?* Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education*. Tilgjengelig på http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Lastet ned 01.11.2012].

Utdanningsdirektoratet (2007). *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag as.

Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet. 1.utgave, 3.opplag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen/Damm Akademiske.

Vedlegg 1;

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Dan Roger Sträng
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

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

Vår dato: 16.11.2012

Vår ref:32122 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

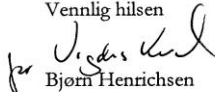
32122	<i>Ingen utenfor. En skole for alle</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dan Roger Sträng</i>
Student	<i>Marianne Aase Araldsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Aase Araldsen, Nedre Toppenhaug 88, 1353 BÆRUMS VERK

Avdelingskontorer / District Offices

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



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 2;

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet; ”Ingen utenfor? En skole for alle”.

Jeg heter Marianne Araldsen og er masterstudent i spesialpedagogikk ved høyskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg har jobbet 29 år i X kommune, både som førskolelærer og lærer.

Temaet for oppgaven er inkludering. Jeg vil i min masteroppgave søke etter mulige sammenhenger mellom økt inkludering og bedre vilkår for økt læring. Jeg vil også se på hvordan sammenhengen er mellom intensjonene med inkludering i politiske styringsdokumenter på den ene siden, og praksisen i skolen på den andre siden. Arbeidstittelen sier noe om en skole for alle som skal utjevne forskjellene. En målsetning med L 97 var at grunnskolen skulle være inkluderende med rom for alle, og de individuelle forskjellene var en kilde til sosialt mangfold, mens K 06 gir uttrykk for en politisk forflytning av fokus på prosess og fellesskap til resultat og individuelle behov.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuer deg i løpet av november/desember måned. Spørsmålene vil dreie seg om hva lærerne tenker om inkludering og hvilken betydning lærerens rolle har med tanke på utvikling og læring i en inkluderende skole? Inkludering handler ikke bare om å være i(nne) klasserommet, men alle elever trenger å føle at de bidrar og betyr noe for fellesskapet! Du vil få tilsendt spørsmålene før intervjuet. Jeg vil ta opp intervjuet på en Ipad. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Jeg informerer deg gjerne om resultatene når oppgaven er ferdig.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du sender navn, skole, e-postadresse og telefonnummer til en av mine e-postadresser (finnes nedenfor).

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41923111, eller sende en e-post til: maase-a@online.no .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Marianne Araldsen

Vedlegg 3;

Intervjuguide

Innledende samtale:

Takke for velvilje

Fortelle litt om oppgaven min

Gangen i samtalen, lydopptak, rettigheter, samtykkeerklæring

Eventuelle spørsmål før vi går i gang

Innledende spørsmål:

- Utdanningsbakgrunn?
- Antall år i yrket?
- Antall år ved denne skolen?
- Trinn

Inkludering:

- Hva tenker du på når du hører begrepet inkluderende skole/kultur?
 - (Hensikten/intensjonene)
- Hva er det som påvirker din oppfatning av inkludering mest?
 - (Erfaring, kollegaer, kurs, etc)
- Hvordan jobber du for å konkretisere tankene i den generelle delen i LK06?
- Hvilke tiltak mener du din skole tar i bruk for å møte kravet om en inkluderende kultur?

Eleven

- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i din klasse?
 - Hva mener du er de viktigste vilkår/forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø?
 - Hvordan er trivselen blant elevene i klassen?

- Er andelen av elever med spesielle behov som inkluderes i den ordinære undervisningen, passende på din skole?
- Hvordan tilrettelegger du for/tar hensyn til den enkelte elev innenfor fellesskapet?
 - (Organisering/arbeidsmåter, inne/ute av klasserommet, oppgavetyper, etc)
- Hva gjør du konkret for å skaffe deg oversikt over elevenes sterke sider og hva elevene kan?

Undervisningen

- Hva legger du vekt på for å inkludere alle/flest mulig i din undervisning?
 - Hva er den største fordelen med det?
- I hvilken grad mener du at undervisningsmetodene og organiseringen i din klasse legger til rette for inkluderende kultur?
- I hvilken grad opplever du som lærer å ha behov for hjelp fra spesialpedagog til spesialundervisning?
- I hvilken grad vurderer du at arbeidet med inkludering lykkes i din undervisning?

Til slutt:

- Hva tenker du om at økt inkludering gir økt læringsutbytte?
- Hvordan skal en inkluderende kultur være ideelt sett? Hva er det viktigste for å lykkes med en inkluderende kultur?
- Hva er den/de største utfordringene når det gjelder inkluderende kultur?