



Inkludering

En kvalitativ studie i videregående opplæring

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram:

Master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk

Navn på kandidat:

Sissel Berg Sandåker

15.6.2015

Forord

Arbeidet med denne mastergradsoppgaven har vært en spennende reise gjennom ulike temaer, ulike tilnærminger og med mye læring underveis. Det har vært mer krevende enn jeg forutsatte, men så har det også gitt enda større utbytte enn jeg klarte å forutse.

Da problemstillingen omsider sto klart for meg, var det med stor begeistring jeg kom i kontakt med tre dedikerte lærere. Jeg opplevde at de generøst og med stort engasjement delte av sin tid og tanker rundt dette temaet, og jeg fikk ny innsikt i det praktiske inkluderingsarbeidet. For meg ble møtene med dere både lærerike og motiverende. Tusen takk for at dere stilte opp, tok så godt i mot meg og hadde så mye å by på.

En stor takk også til min veileder Knut Roar Engh, som tålmodig har støttet meg i min leting etter den perfekte problemstilling, og som har gitt meg nyttig og inspirerende veiledning gjennom hele arbeidet.

Jeg vil takke min spennende arbeidsplass i Statped for å ha gjort det mulig å gjennomføre dette arbeidet. Jeg er sikker på at min nye innsikt vil komme arbeidsplassen til gode og håper jeg vil være i stand til å utvikle forståelsen ytterligere i samarbeid med dyktige kollegaer. Takk til gode kollegaer som har utvist tålmodighet i en hektisk tid.

Til sist og ikke minst vil jeg takke min herlige familie for at dere alle har vært der hele veien. Takk til Svein Ivar, som alltid ser lyst på livet. Og takk til Sivert, Tuva, Jo, Oda og Juni for at dere på hvert deres vis har vært en påminnelse om hva som betyr noe i hverdagen. Jeg gleder meg til å tilbringe kvelder og helger sammen med dere alle igjen!

Arbeidet med masteroppgaven har vært svært meningsfullt. Når jeg nå står ved veis ende, er det nesten med et innslag av vemod at jeg ser tilbake på noen krevende, men lærerike år.

Sissel Berg Sandåker

Tønsberg, 10.6.2015

Sammendrag

Studiens tittel er «Inkludering. En kvalitativ studie i videregående opplæring».

Kapittel 1 gir en presentasjon av studiens tema, problemstilling og formål. Temaet er, som tittelen tilsier, inkludering. Studiens problemstilling er: «Hvordan praktiserer utvalgte fellesfagslærere på yrkesfaglig program inkludering i sine fag, og hvordan reflekterer de omkring sin praksis for inkludering?».

Formålet med studien er å lære om inkludering i den praktiske hverdagen av lærere som blir betraktet som dyktige på dette innenfor sine miljøer.

Studiens teoretiske ramme blir framstilt i kapittel 2, hvor jeg gir en teoretisk innføring til inkludering som pedagogisk begrep. Jeg innleder kapittelet ved å sette inkludering kort inn i en skolehistorisk og en politisk kontekst og ved å referere noen resultater fra norsk og internasjonal skoleforskning. Videre viser jeg hvordan tre tilnærminger til inkludering peker på behovet for å forankre inkludering på ulike samfunnsnivåer. Til slutt kommer jeg fram til fem pedagogiske elementer ved inkludering som er i fokus gjennom hele det videre forskningsarbeidet: fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde. Elementene bygger på forskningen til Peder Haug og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ved Aarhus Universitet, heretter referert til som Dansk Clearinghouse. For å fylle ut den teoretiske referanserammen innenfor de fem inkluderingsselementene har jeg funnet støtte hos Tetler, Nilholm, Håstein og Werner, Bae og Alenkær. Jeg har også hentet momenter fra UNESCO, European Agency for Inclusive Education og Djupedalsutvalgets nylig presenterte NOU 2015:2. Kunnskapsløftet ligger hele veien til grunn for arbeidet.

I kapittel 3 gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming idet jeg mener det er hensiktsmessig ut fra studiens problemstilling.

Kapittel 4 gir en presentasjon av forskningsdesignet og forskningsprosessen. Jeg benyttet kvalitativ tilnærming, og metodene for datainnsamling var intervju og observasjon. Materialet ble analysert etter temaer som ble knyttet opp mot de fire inkluderingsselementene fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde.

Studiens funn og drøftinger av disse framstilles i kapittel 5. Jeg valgte å presentere funn og drøfting fortløpende for hvert inkluderingsselement da jeg mente det ga best sammenheng i framstillingen. Innledningsvis i kapittelet gjennomgår jeg funn og drøfting av lærernes forståelse av begrepet inkludering.

Kapittel 6 gir rom for en kort avsluttende drøfting, hvor jeg blant annet gir uttrykk for et ønske om at arbeidet til lærere som disse informantene, kommer tydeligere fram i debatten om norsk skole.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1. Innledning.....	6
1.1 Tema.....	6
1.2 Problemstilling.....	6
1.3 Formål.....	7
2. Teori.....	8
2.1 Inkludering i lys av historie, politikk og forskning.....	8
2.1.1 Inkludering i norsk skolehistorisk perspektiv.....	8
2.1.2 Inkludering i politisk perspektiv.....	9
2.1.3 Hva forteller forskning?.....	11
2.2 Tilnærminger til en helhetsforståelse av inkluderingsbegrepet.....	14
2.2.1 Tim Loreman og det canadiske prosjektet.....	14
2.2.2 European Agency for Special Needs and Inclusive Education.....	15
2.2.3 Peder Haug.....	15
2.3 Inkludering som pedagogisk begrep.....	16
2.3.1 Fellesskap.....	17
2.3.2 Deltakelse.....	18
2.3.3 Medvirkning.....	19
2.3.4 Utbytte.....	20
2.3.5 Positivt selvbylde.....	21
2.4 Om begrepet inkludering i denne studien.....	22
3. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	23
4. Forskningsmetode og empirigrunnlag.....	25
4.1 Kvalitativ forskningstilnærming.....	25
4.2 Utvalg.....	26
4.3 Datainnsamling.....	26
4.3.1 Observasjon.....	27
4.3.2 Intervju.....	29
4.3.3 Å kombinere intervju og observasjon.....	31
4.4 Analyse av datamaterialet.....	32
4.5 Kvalitet i studien.....	33
4.5.1 Reliabilitet.....	33
4.5.2 Validitet.....	34
4.5.3 Forskningsetiske vurderinger.....	36

5. Funn og drøfting.....	37
5.1 Lærernes forståelse av begrepet inkludering	38
5.1.1 Begrepet inkludering i lærernes forståelse	38
5.1.2 Drøfting av begrepet inkludering i lærernes forståelse	39
5.2 Fellesskap	40
5.2.1 Funn	40
5.2.2 Drøfting.....	43
5.3 Deltakelse.....	45
5.3.1 Funn	45
5.3.2 Drøfting.....	48
5.4 Medvirkning.....	50
5.4.1 Funn	50
5.4.2 Drøfting.....	52
5.5 Utbytte.....	53
5.5.1 Funn	53
5.5.2 Drøfting.....	55
5.6 Positivt selvilde.....	57
5.6.1 Funn	57
5.6.2 Drøfting.....	60
6. Avsluttende drøfting.....	63
Vedlegg 1: Forespørsel til rektor	66
Vedlegg 2: Forespørsel til lærere	67
Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju før observasjon.....	68
Vedlegg 4: Observasjonsguide	70
Vedlegg 5: Intervjuguide til intervju etter observasjon.....	71
Referanser	73

1. Innledning

1.1 Tema

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen, og det er bred politisk enighet om det. Resultater av den årlige *Elevundersøkelsen* kan tyde på at det er store tolkningsforskjeller mellom skoler og mellom lærere (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det viser seg også at inkludering tolkes forskjellig av ulike politiske partier (Jenssen & Lillejord, 2010).

Det er stort fokus på utvikling og forbedring av skolen. Blant politikere, skolemyndigheter, forskere, foresatte, elever og ikke minst hos skolepersonale er det et sterkt ønske om å ha en skole som fremmer både trivsel og faglige prestasjoner. Petter Skarheim, direktør i Utdanningsdirektoratet, framholder i innledningen til fjorårets *Utdanningsspeilet* at alle i samfunnet på en eller annen måte er berørt av tilstanden innenfor opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Det foreligger store mengder data om situasjonen innenfor inkludering i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014b, 2015). Det satses stort på prosjekter omkring inkluderende læringsmiljø, og inkludering er gjenstand for forskning. Likevel er det mye som tyder på at et behov for videreutvikling av praksis for inkludering. Et utvalg ledet av Øystein Djupedal har nylig ferdigstilt en NOU om læringsmiljøet i norsk skole (NOU 2015:2). Der foreslås det en rekke forbedringstiltak.

Læringsmiljøet i skolen har fått gradvis mer mangfoldig elevgrunnlag. Norsk skolehistorie viser en stadig utvidelse av målgruppen for opplæring. Dette stiller skolen overfor krav til å ivareta mangfoldet både faglig og sosialt, og inkludering blir et nøkkelbegrep.

Utdanning handler om grunnleggende verdier i et samfunn. Sølvi Lillejord uttrykker det slik: «Inkluderende utdanning må vi forstå som en politisk visjon, del av en demokratiseringsprosess og et spørsmål om pedagogisk tilrettelegging» (Lillejord, 2015). Inkludering er temaet for denne studien.

1.2 Problemstilling

Skoleforskeren David Mitchell fra New Zealand (2008), framhever at det er mange faktorer som skal være på plass og mange aktører som skal være involvert for å lykkes med inkludering (her etter Haug, Nordahl, & Hansen, 2014). Det kreves systematisk og målrettet innsats på alle nivåer idet den enkelte lærer ikke eksisterer uavhengig av sin kontekst og de betingelser som konteksten gir. Norge er bundet opp av internasjonale avtaler, det er nasjonale politiske retningslinjer for skoledrift, det finnes skolemyndigheter på alle forvaltningsnivåer, og det er vanligvis en hierarkisk struktur på den enkelte skole. I den enkelte klasse eller gruppe er det i siste instans en lærer og eventuelt en spesialpedagog eller assistent som er sammen med elevene. En rekke forskere, blant andre Day, Sammons, Stobart, Kington

og Gu (2007) (her etter Haug et al., 2014) og Hattie (2012) peker på at lærerne er den viktigste faktoren skolen rår over for å gi en god opplæring. Den britiske skoleforskeren Mel Ainscow understreker lærernes betydning i inkluderingsarbeidet:

Dette leder frem til min argumentation for, at lærerne er nøglen til til utviklingen af mere inkluderende undervisningsformer. Deres overbevisninger, holdninger og handlinger er det, der skaber den kontekst, i hvilken det er meningen at børn og unge skal lære.

(sitert i Alenkær, 2008b, s. 139)

Lærerne blir nøkkelpersoner i opplæringen, også for inkludering.

Lærerne har hverdagene i praksisfeltet, og de har en akademisk bakgrunn. Jeg har tillit til at denne kombinasjonen av praksiserfaring og teoretisk dannelse vil gi grobunn for gode samtaler og observasjoner med fokus på inkludering. Jeg har en forventning om at lærere har mye å tilføre meg om inkludering. Det jeg ønsker å undersøke, er praksis og refleksjoner omkring inkludering.

Oppgavens problemstilling blir:

Hvordan praktiserer utvalgte fellesfagslærere på yrkesfaglig program inkludering i sine fag, og hvordan reflekterer de omkring sin praksis for inkludering?

1.3 Formål

Undervisningssituasjoner er komplekse, og det finnes sjelden entydig gode eller dårlige løsninger på utfordringer ved inkludering. Jeg ønsker å utnytte det handlingsrommet som masterarbeidet gir meg til å lytte til og observere utvalgte lærere som er opptatt av inkludering.

Jeg arbeider i en spesialpedagogisk etat, men har bakgrunn som lektor i videregående opplæring. Som lærer erfarte jeg mye målrettet og godt arbeid for inkludering innenfor allmennpedagogikken. Når jeg nå jobber med spesialpedagogikk, savner jeg en større grad av sammenheng mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Jeg er ikke sikker på at dette skillet kommer elevenes opplæring til gode. Særlig med tanke på inkludering kan distinksjonen mellom disse to fagområdene være uheldig. Jeg mener allmennpedagogikken har mye å tilføre spesialpedagogikken og vice versa for å gi framgang i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer.

Formålet med denne studien er å lære mer om hvordan lærere kan jobbe for å fremme inkludering.

2. Teori

2.1 Inkludering i lys av historie, politikk og forskning

I dette kapittelet vil jeg gi en teoretisk innføring til inkludering som pedagogisk begrep. Jeg vil gjøre det ved å sette det inn i en skolehistorisk og en politisk kontekst og ved å referere noen resultater fra norsk og internasjonal skoleforskning. Videre vil jeg presentere tre tilnærminger til en helhetsforståelse av inkludering, som får fram hvordan prinsippet om inkludering må forankres i ulike samfunnsarenaer. Til slutt vil jeg komme fram til fem pedagogiske elementer ved inkludering som vil være i fokus gjennom hele det videre forskningsarbeidet.

2.1.1 Inkludering i norsk skolehistorisk perspektiv

Sølvi Lillejord (2015) peker på at det har vært en lang kamp i Norge å sikre alle barn og unge rett til utdanning. Det er to gjennomgående trekk ved norsk skolehistorie. For det første ser vi en utvidelse i oppfatning av hvem «alle» er, som skal få opplæring. I den første skoleloven i Norge i 1739 var det ikke formulert noe unntak fra opplæringsplikten, men mange barn falt utenfor det offentlige opplæringstilbudet. Først i 1976 ble opplæringsbegrepet utvidet til også å omfatte de som ikke hadde fullt utbytte av tradisjonelle skolefag og teori. «Alle» har altså hatt ulik betydning gjennom historien. For det andre ser vi at når de som tidligere ble betraktet som «ikke opplæringsdyktige» kommer inn under retten og plikten til opplæring, skjer det en bevegelse fra segregerte og spesialiserte tilbud til en gradvis tilnærming til ordinære skoler. I norsk sammenheng er Enhetsskoleloven av 1969 det første store skrittet i retning av inkludering idet den skulle gi alle barn lik rett til utdanning og mulighet til å ta videregående opplæring. Når igrunnskole ble med dette innført over hele landet (Befring, 2012).

Med integreringstanken fra 1960-årene fikk alle elever tilhørighet på de samme skolene. De segregerte tilbudene blir bygget ned, og det forventes at den ordinære skolen skal ivareta opplæringen av alle. I 1988 trådte det i kraft en endring i grunnskoleloven som presiserer at alle barn så langt som mulig skal få gå på den skolen hvor de geografisk hører til.

Integreringsideologien ble i ettertid kritisert for at det i hovedsak innebar en plassering av barn inn i ordinær undervisning uten at ordinær undervisning ble endret til å passe for alle. I følge Tetler var integreringstanken basert på et medisinsk-diagnostisk syn med fokus på karakteristikk av det enkelte barn (Tetler, 2009). Man forventet at utdanningssystemet ville kunne ivareta alle, bare man fikk kompensert for barnets vansker. Det ble ikke gjort endringer i den ordinære skolen, men man forventet at tidligere spesialskoleelever skulle tilpasse seg opplæringstilbudet. I praksis viste det seg at dette ofte ikke

fungerte etter intensjonen. Tetler peker på at det ble reist kritikk av systemet og stilt krav til endring (2009).

Inkludering har en annen tilnærming til mangfoldet enn integrering. Mens man med integrering kunne peke på den eller de elevene som var «integrert», er man opptatt av at inkludering handler om egenskaper ved miljøet, ikke ved det enkelte barn.

Inkludering som begrep ble introdusert på slutten av 1980-tallet, og først på 1990-tallet fikk inkludering et innhold hvor «elevenes mangfold og forskjellighet var grunnlaget for tilpasset opplæring i en skole for alle» (Bjørnsrud, 2014, s. 44). Nå forventet man at skolen som system ble endret og tilpasset mangfoldet av elever. Mens man ved integrering grunnleggende hadde et syn på at eleven skulle tilpasse seg skolen, lå det i inkludering en forventning om at skolen skulle tilpasse seg elevmangfoldet (Tetler, 2009).

I den siste skolereformen i Norge, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), som trådte i kraft i 2006, er inkludering et overordnet begrep. Inkludering har fått en tydeligere status med årene, og i 2008 ble formålsparagrafen endret i retning av sterkere vekt på inkludering (Bjørnsrud, 2014).

Hvordan ser den inkluderende skolen ut i praksis? Selv om prinsippet om inkludering er slått fast som et overordnet prinsipp for norsk skole, sammen med likeverd og tilpasset opplæring, er det mange uklarheter knyttet til praktisering. Læreplanen gir ikke tydelige svar på hvordan inkludering skal operasjonaliseres i en praksis i skolehverdagen (Bachmann & Haug, 2006). Selv om inkludering står sentralt i skolens grunnlagsdokumenter, blir begrepet både oppfattet og praktisert på ulike måter.

Bjørnsrud (2014) hevder at utdanningspolitikken er blitt mer opptatt av at elevene i Norge skal klare seg bedre enn elever fra sammenliknbare land. Han stiller samtidig spørsmål ved om ikke dette kan stå i motsetning til inkludering. Han mener at det er et stort dilemma mellom å mestre å inkludere alle elever og det å sørge for gode resultater på de nasjonale og internasjonale standardiserte testene.

I Norge er det bred politisk enighet om inkludering som prinsipp i skolen. Nasjonalt er prinsippet forankret i Opplæringsloven, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, i en rekke Meldinger til Stortinget, ulike Rundskriv og i andre dokumenter.

2.1.2 Inkludering i politisk perspektiv

Retten til utdanning for alle barn har blitt stadig mer anerkjent, både på internasjonalt og nasjonalt nivå. Nasjonale styringsdokumenter er forankret i internasjonale avtaler som Norge har signert. Spørsmålet om inkludering handler dypest sett om hva slags samfunn vi vil ha. Her skal vi se på noen utvalgte dokumenter i inkluderingsarbeidet.

Verdenserklæringen om Menneskerettigheter ble vedtatt i FNs Generalforsamling i 1948 (FN, 1948). Artikkel 26 fastslår retten til undervisning for alle. Et drøyt tiår senere ble FNs erklæring om barns rettigheter ratifisert i 1959. Denne påvirket skolepolitikken og synet på barns oppvekstsvilkår i vestlige land (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009). Skolepolitikken ble orientert bort fra segregering. Videre ble den internasjonale konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter vedtatt i 1966 og hadde som formål at alle medlemslandene skulle sørge for innbyggernes tilgang på blant annet mat, vann, bolig, utdanning og grunnleggende helsetjenester (FN, 1966). Den trådte riktignok ikke i kraft før i 1976.

FNs konvensjon om barns rettigheter trådte i kraft i 1990 og gjentar retten til opplæring for alle (FN, 1989). Norge ratifiserte Barnekonvensjonen, som den gjerne blir omtalt som, i 1991. I artikkel 28 heter det:

Partene anerkjenner barnets rett til utdanning, og med sikte på å oppnå denne rett gradvis og på grunnlag av like muligheter skal de særlig: a) gjøre grunnutdanningen obligatorisk og gratis tilgjengelig for alle.
(FN, 1989, art. 28)

Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) er et felles utgangspunkt for utdanning, særlig med tanke på tilpasset opplæring og spesialundervisning i alle europeiske land. Prinsippene gjelder like muligheter til full tilgang til opplæring og respekt for at alle er forskjellige. Det er et felles mål om kvalitetsutdanning for alle med fokus på personlige styrker framfor svakheter.

I UNESCOs retningslinjer for inkluderende opplæring (2009) heter det:

Inkluderende opplæring er en prosess som skal styrke kapasiteten til utdanningssystemet slik at ingen elever faller utenfor . . . Et «inkluderende» utdanningssystem kan bare bli en realitet hvis ordinære skoler blir mer inkluderende – med andre ord hvis de blir bedre til å gi opplæring til alle barna som går på skolen.
(UNESCO, 2009, s. 8)

Det presiseres altså at det er det ordinære opplæringstilbudet som skal utvikle seg til å kunne ivareta alle. Gjennomgangen over viser at prinsippet om inkludering gjentakende slås fast i ulike internasjonale og nasjonale politiske styringsdokumenter. Utviklingen viser en gradvis opptrapping av rettsvernet til den enkelte i retten til inkluderende og tilpasset opplæring. Retten skal sikre at ingen faller utenom opplæringstilbud, og at opplæringen er tilpasset og inkluderende. Verdier som likhet, likeverdighet og fellesskap kommer til uttrykk i det internasjonale politiske grunnlaget for inkludering, blant annet i menneskerettserklæringen, Salamanca-erklæringen og FNs barnekonvensjon. Norsk skolepolitikk har forankring i disse dokumentene. Av sentrale nasjonale dokumenter er Opplæringslovens §§ 8-1, 8-2 og 9a-1 sentrale ved at de fastslår retten til å gå på nærskolen, retten til sosial tilhørighet og retten til et godt psykososialt miljø. Ulike Rundskriv og Meldinger til Stortinget tydeliggjør vekten på læringsmiljøet, og at det er læringsmiljøet som

skal endres for å tilpasse seg elevmangfoldet, ikke omvendt. Miljøene skal utvikles til å ivareta mangfoldet, og elever har lovfestede rettigheter knyttet til inkludering.

Inkludering som overordnet prinsipp i den norske skolen er blant annet tydeliggjort i opplæringsloven §§ 8-1 og 8-2, hvor det heter:

§ 8-1. *Skolen*

Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.

§ 8-2. *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*

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

(Opplæringsloven, 1998)

I opplæringslovens § 9a-1 blir skolens ansvar for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for å fremme elevenes helse, trivsel og læring presisert (1998).

2.1.3 Hva forteller forskning?

Den forskningen jeg har klart å frambringe, har i hovedsak befattet seg med konsekvenser av inkludering. Det er gjort studier av faglige og sosiale konsekvenser både nasjonalt og internasjonalt. Studier av den praktiske hverdagen, med fokus på hva som fremmer og hemmer inkludering i skolen eller klassen er det imidlertid ikke like stor tilgang på. Dette er et kunnskapsområde hvor det er behov for ytterligere forskning. Det kan synes som det er vanskelig å vurdere hvilke tiltak som best og mest effektivt fremmer inkludering. Danmarks evalueringsinstitutt (2011) konkluderte i en stor undersøkelse med at det virker som om det er vanskelig for ledere og lærere å avgjøre hva som faktisk virker i praksis. Videre er det vanskelig å vite i hvilken grad internasjonal forskning også gjelder for norske forhold. Så lenge det ikke er helt sammenliknbare systemer, kan forskningsresultatene mangle gyldighet for opplæring i Norge.

Når jeg nedenfor skal gjengi noen forskningsresultater, finner jeg det vanskelig å bedømme hvor relevant forskningen er. Jeg kjenner ikke til utvalgsriterier som ligger til grunn for studiene, og jeg vet ikke hva som er elevenes utgangspunkt. Elevene i studiene er kategorisert som elever med spesialundervisning og elever uten spesialundervisning. Etter komplementaritetsteorien til Bachmann og Haug (2006), er det en sammenheng mellom kvaliteten på ordinær undervisning og behovet for spesialundervisning. De viser til Skaalvik (1999), som hevder at skolen «fremprovoserer et behov for spesialundervisning for et stort antall elever, og at dette skjer uavhengig av elevenes objektive evne- og prestasjonsnivå» (her

etter Bachmann & Haug, 2006, s. 69). Det innebærer at det ikke utelukkende er egenskaper ved den enkelte elev som gjør at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, slik det heter i opplæringslovens formulering, som er utgangspunkt for spesialundervisning. Dette gjør at beskrivelsen av elever med og uten spesialundervisning ikke nødvendigvis sier så mye om elevenes behov i og for seg, men i større grad sier noe om elevenes behov gitt den eksisterende læringskontekst. Med denne problematiseringen av begrepsbruken som bakgrunn, gjengir jeg noen forskningsresultater.

På oppdrag for Ministeriet for Børn og undervisning i Danmark gjennomgikk Dansk Clearinghouse et stort tilfang av forskning (Dyssegaard, Larsen, & Tiftikci, 2013). De har særlig sett på psykososial fungering og faglige prestasjoner i inkluderende og segregerte læringsmiljøer. Noen av funnene gjengis her. Karsten et al (2001) konkluderer i en studie med at elever i segregerte tilbud hadde lavere faglig utvikling enn tilsvarende elever i ordinære klasser, og den faglige forskjellen er større jo eldre elevene er (her etter Dyssegaard et al., 2013). Ruijs et al (2010a, 2010b) undersøker faglig effekt av inkluderende læringsmiljøer både for elever med og uten særskilte behov i to undersøkelser (her etter Dyssegaard et al., 2013). De finner ingen negativ effekt på faglig utvikling verken hos elever med særskilte behov eller hos elever uten særskilte behov. Luciano og Savage (2007) rapporterer at elever med særskilte behov er mer utsatt for mobbing enn andre elever i inkluderende læringsmiljøer (her etter Dyssegaard et al., 2013). Dette blir relatert til lave faglige prestasjoner, språkvansker og usikkerhet.

Eifred Markussen gjengir flere studier i en NIFU-rapport (Markussen et al., 2009). Det vises blant annet til Lloyd Dunn (1968), som refererte til flere forskningsresultater som viste at elever med lærevansker oppnådde bedre resultater i ordinære klasser enn i segregerte.

Enkelte har hevdet at elever uten spesialundervisning ville tape på å være sammen med elever med spesialundervisning. Dette ble tilbakevist av Gartner & Lipsky (1996), som hevdet at både at lærere, foresatte og elever rapporterte at det var positivt, både faglig, sosialt og atferdsmessig. Gartner & Lipsky viser til en oversiktsstudie av Staub og Peck (1994), som fastslo at det ikke var noen negative effekt på faglige prestasjoner hos "non-disabled children" i inkluderende læringsmiljøer.

OECD (1999) gjorde i årene 1995–1998 en studie av «inclusive education» i USA, Canada, Australia og fem europeiske land (her etter Markussen et al., 2009). Her ble det konstatert at det ikke var lett å finne eksempler på full inkludering. Rapporten framsatte spørsmålet om full inkludering er mulig, på bakgrunn av funnene i undersøkelsen. Svaret rapporten gir, er at man kan gå så langt man ønsker:

(...) all children, however heavily disabled, can be included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils, providing the conditions are right.

(her etter Markussen et al., 2009, s. 48)

Hallahan og Kaufmann (1995) argumenterte i boka *The illusion of full inclusion* for et system for spesialundervisning ved siden av det ordinære skolesystemet (her etter Markussen et al., 2009). De mener at mange elever som trenger omfattende tilrettelegging ikke kan få dette innenfor det ordinære systemet.

Høgskolen i Hedmark gjennomførte i 2004 en spørreundersøkelse om inkludering i skolen, hvor nesten 2500 elever, foresatte og ansatte i en kommune er informanter (Nes, Strømstad, & Skogen, 2004). Resultatene av undersøkelsen tilsier at det er overveiende positiv holdning til inkludering hos partene i skolen, og at inkluderende praksis i stor grad finner sted, i følge informantene. Det pekes på et slags paradoks i resultatene, nemlig at nesten alle lærerne mente at alle elever burde tilhøre fellesskapet, men nesten halvparten av lærerne mente at elever med funksjonshemming ikke burde være kontaktlærers ansvar, slik det er i følge loven.

I Storbritannia undersøkte Black-Hawkins, Florian og Rouse (2007) de faglige prestasjonene til elever i inkluderende miljøer og holdt det opp mot sammenliknbare skoler. De fant at elevene presterte minst like bra og ofte bedre i inkluderende miljøer.

Som det framgår av forskningsgjennomgangen over, er det ikke mulig å fastslå kategorisk og entydig hva som er best for elevene, enten de har spesialundervisning eller ikke. Slik det framstår, ser det imidlertid ut til at studiene samlet sett viser at inkludering gir størst utbytte både faglig og sosialt. Jeg fant bare to forskere som var skeptiske til inkludering – Hallahan og Kaufmann. De er ikke utelukkende negative til inkludering, men de er positive til at det skal finnes segregerte alternativer.

Det er i mange sammenhenger nærliggende å sammenlikne norske forhold med danske. Med dette som utgangspunkt, kan en kanskje forvente at de samme konklusjoner kan være gjeldende i Norge som i Danmark. I reviewet til Dansk Clearinghouse konkluderes det med «at det er muligt å inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen og det kan have en positiv effekt på alle elevers faglige og sociale utvikling» (Dyssegaard et al., 2013, s. 5). Det framholdes at en forutsetning for at inkludering skal ha positiv effekt, er at lærerne har tilgang til etterutdanning, ressurspersoner og kjennskap til undervisningsmetoder og intervensjonstiltak som er målrettet elever med særskilte behov.

Når en skal trekke slutninger på grunnlag av forskning, er det viktig å være klar over forskningens usikkerhetsmomenter. Innenfor pedagogikk er det en rekke faktorer som kan være problematiske. Dansk Clearinghouse trekker fram følgende momenter:

Det, der gjør effektundersøgelser vanskelige at gjennomføre inden for det pædagogiske område, er i første række følgende: Definition af begrebet effekt, vurdering af effekt og etablering af en undersøgelsesmodel. (Dyssegaard et al., 2013, s. 15)

Dette gjør at vi må håndtere resultatene med varsomhet.

Denne forskningen er interessant, men kanskje ikke så relevant i den skolepolitiske situasjonen vi befinner oss i per i dag. Alle skoler og lærere må forholde seg til inkludering idet det er uttrykt som et overordnet prinsipp i skolepolitiske dokumenter. Det innebærer at vi har en oppgave med å operasjonalisere visjonen om inkludering til en praktisk-pedagogisk hverdag slik at alle elever opplever et inkluderende læringsmiljø.

2.2 Tilnærminger til en helhetsforståelse av inkluderingsbegrepet

Her vil jeg presentere tre tilnærminger til inkludering, som får fram hvordan prinsippet om inkludering må forankres og implementeres på ulike samfunnsnivåer og - arenaer som en forutsetning for å lykkes med inkludering i den enkelte klasse.

2.2.1 Tim Loreman og det canadiske prosjektet

Canada har fått høy status internasjonalt som foregangsland innenfor opplæring, og her skal vi se på hva som kan forklare suksessen. Canada tok et politisk grep for inkludering i 2006. Ved denne dreiningen mot et mer inkluderende læringsmiljø har Canada steget kraftig i plassering på PISA-testene, og mange ønsker å lære av Canada. Tim Loreman ved Concordia University College of Alberta lister opp hva inkludering innebærer i sju punkter:

1. All children attend their neighbourhood school.
2. Schools and districts have a “zero-rejection” policy when it comes to registering and teaching children in their region. Beyond that, all children are welcomed and valued.
3. All children learn in regular, heterogenous classrooms with same age peers.
4. All children follow substantively similar programmes of study, with curriculum that can be adapted and modified if needed. Modes of instruction are varied and responsive to the needs of all.
5. All children contribute to regular school and classroom-learning activities and events.
6. All children are supported to make friends and be socially successful with their peers.
7. Adequate resources and staff training are provided within the school and district to support inclusion.

(Loreman, 2013, s. 2)

Loreman peker imidlertid på at familier fremdeles kan velge mellom offentlige skoler, segregerte skoler, fransktalende skoler, privatskoler rettet mot spesialundervisning, charter skoler og hjemmeopplæringsprogrammer. Det framgår ikke i hvor stor grad disse alternativene blir valgt.

Loremans punkter kan kaste lys over inkluderingsarbeidet i Norge, relatert til historie og politikk. Integreringstanken som vokste fram på 1960-tallet, gjenfinner vi i Loremans punkt 1, som omhandler barnets plassering i nærskolen. Retten til å gå på nærskolen ble forsterket ved å formulere den i en egen

paragraf i opplæringsloven i 1988, og vi ser den hos Loreman i punkt 2. Punkt 3, som uttrykker at barn skal lære i heterogene grupper med jevnaldringer, kom i Norge tydelig til uttrykk Kunnskapsløftets framheving av inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2006). Punkt 4 hos Loreman ser vi i Norge ved tilpasset opplæring og ved anledningen til å modifisere læreplanen gjennom sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og Individuell opplæringsplan (IOP). Noen mener denne prosedyren er for omstendelig, men jeg skal ikke gi plass til denne diskusjonen her. Punkt 5 sier noe om alle barns deltakelse i klasserommet, og det er et poeng som blir særlig framhevet i Kunnskapsløftets prinsippdel. Punkt 6 omhandler støtten til elever for å lykkes sosialt med jevnaldringer, noe som understrekes i Kunnskapsløftet og som er operasjonalisert i en rekke regionale og lokale prosjekter rettet mot et inkluderende læringsmiljø i barnehage og skole.

Det springende punktet når vi sammenholder Loremans punkter med norske forhold, er kanskje punkt 7, som beskriver at «adekvate ressurser og opplæring gis til skolen og kommunen for å støtte inkludering». Her har Utdanningsdirektoratet satt i gang en rekke tiltak, som veilederkorpset, ulike statlige sentre og Strategi for etter- og videreutdanning av pedagogisk-psykologisk tjeneste. Disse tiltakene er nylig kritisert i den tidligere omtalte utredning ved Djupedal for å være fragmentert og mangle koordinering (NOU 2015:2). Det kan synes som om det er vanskelig å finne en hensiktsmessig form på det Loreman uttrykker ved «adekvate ressurser og opplæring gis til skolen og kommunen for å støtte inkludering».

2.2.2 European Agency for Special Needs and Inclusive Education

European Agency for Special Needs and Inclusive Education arbeider for å fremme inkluderende opplæring. Senteret har formulert betingelser som må være til stede for å lykkes med å etablere inkluderende læringsmiljøer. I 2009 lanserte senteret anbefalinger til myndighetene med beskrivelse av hva som må til for å lykkes med inkludering. Der blir det pekt på evne og vilje hos lærerne, en organisasjonskultur og -etos som fremmer inkludering og støtteordninger som er organisert med tanke på å fremme inkludering (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2009). I en rapport fem år senere peker kontoret på behovet for fleksible finansieringsmodeller, retningslinjer og lovgivning som fremmer inkludering (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

2.2.3 Peder Haug

I det canadiske eksempelet og i European Agencys betingelser ble vi presentert for en rekke kriterier knyttet til ulike involverte aktører og instanser, som måtte være til stede for å lykkes med inkludering. Peder Haug, Thomas Nordahl og Ole Hansen har laget en tabell som illustrerer betingelser for

inkludering. De opererer med to akser: en vertikal, som illustrerer ulike nivåer fra statlig politikk til det enkelte klasserom og en horisontal, som viser innholdselementer, se tabell nedenfor (Haug et al., 2014).

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

I likhet med i Loremans punkter, favner Haug et al. inkluderingsarbeid ved å se på det samfunnsmessig helhetlig.

Jøsendal, Langfeldt og Roald peker på at det norske utdanningssystemet trenger mer eierstyring av skolene, og hevder: «det er lettere å vedta enn å gjennomføre» (2012, s. 246). I denne studien vil jeg være tett på der gjennomføringsevnen blir tydeliggjort: hos læreren i klassen.

Jeg velger altså å ha fokus på «nederste nivå» i modellen, nemlig den praktiske hverdagen nærmest eleven og ser i denne studien bort fra inkluderings plass på andre nivåer. Jeg erkjenner at det ikke lar seg gjøre å lykkes med inkludering uten at forståelsen for prinsippet gjennomsyrrer nivåene over, men lar denne studien ha denne begrensningen.

2.3 Inkludering som pedagogisk begrep

Interessen i denne studien ligger på praksis og på refleksjon omkring praksis. Refleksjonen har et potensiale til å påvirke praksis. Hensikten med gjennomgangen av forskning og av det historiske og politiske perspektivet på inkludering, har vært å bli kjent med begrepet og forstå dets plass i skolen og samfunnet for øvrig. Denne bakgrunnen er en del av forståelsesrammen som jeg bevisst eller ubevisst bærer med meg inn i feltet, og det var viktig å formulere det for å ha mulighet til å skape en viss distanse til min egen forståelse.

Læreren og klasseromssituasjonen blir altså studiens fokus. Hva tenker læreren, og hvilke implikasjoner av det kan vi se i klasserommet? Eller kanskje motsatt: hva gjør læreren, og hvordan reflekterer han eller hun omkring det? Jeg har behov for en definisjon på inkludering, eller en beskrivelse av inkludering, som er praksisnær, som er anvendelig i kommunikasjon med lærere og som gir mening som et utgangspunkt ved observasjon av undervisningssituasjoner.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet tok utgangspunkt i Danmarks Evalueringsinstituts definisjon på inkludering:

Ved inklusion forstås i denne sammenheng deltagelse i læringsfællesskabet. Det vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater. I begrebet inklusion indgår tillige dette, at elever får samme udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet.

(Dyssegaard et al., 2013, s. 20)

Definisjonen har nøkkelordene fellesskap, deltakelse, utbytte og utvikling av positive selvbilder.

I kapittel 2.2 presenterte jeg Haugs modell for inkludering med en vertikal og en horisontal akse. Jeg plasserte min interesse på nederste nivå i modellen, i klasserommet. Modellen gir meg de fire inkluderingselementene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Som det framgår, er Haugs elementer og nøkkelordene hos Dansk Evalueringsinstitutt delvis overlappende. Fellesskap, deltakelse og utbytte er en del av begge tilnærmingene. I tillegg til disse har Peder Haug medvirkning som et element, og Dansk Clearinghouse har positivt selvbilde.

Her velger jeg å la alle de totalt fem elementene ligge til grunn når jeg går inn i intervjuer og observasjoner: fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbilde. Jeg gir en kort introduksjon av inkluderingselementene nedenfor.

2.3.1 Fellesskap

Verdien om at alle skal tilhøre fellesskapet er dypt forankret i den norske skolen. Gjennomgangen av skolehistorien viser imidlertid at forestillingen om hvem «alle» er, har vært vekslende. Tidligere var «ikke opplæringsdyktige» fritatt fra skoleplikt, og skolen var fritatt fra å ha et opplæringstilbud til de som etter datidens forestilling svarte til beskrivelsen. I dag er elevenes rett til tilhørighet tydeliggjort i opplæringslovens § 8-2 (Opplæringsloven, 1998).

Elementet fellesskap er her å forstå som både den organisatoriske plasseringen av et mangfold av elever i samme klasse og som opplevelsen av fellesskap. Hvis vi kun lar fellesskap innebære tilstedeværelsen av et mangfold uten opplevelse av samhörighet, vil det svare til det som integreringsideologien ble kritisert for, jamfør kapittel 2.1 her, med den korte historiske gjennomgangen.

I en rapport som ble skrevet på oppdrag for Specialpedagogiska skolmyndigheten i Sverige peker Nilholm og Gôransson (2013) på en dypere kritikk av integreringsbegrepet. De beskriver noe av det problematiske ved integreringsbegrepet slik:

Men det finns också en djupare kritik av integreringsbegreppet som handlar om att det bygger på en uppdelning mellan «vi» och «dem», normalitet och avvikelse och att det till syvende och sist handlar om att den som identifierats som avvikande ska anpassas til en miljø som inte från början utformats med utgångspunkt i elevers olighet.

(Nilholm & Göransson, 2013, s. 23)

Her framheves altså en implisitt forestilling om «vi» og «dem» i integreringsbegrepet og at det ligger en forventning i begrepet om at «de integrerte» skulle tilpasse seg miljøet. Det er dette som er forskjellen mellom integrering og inkludering.

Anbefalingene fra den 48. internasjonale konferansen om utdanning fikk navnet «Inclusive Education: The Way of the Future,» og omfatter en rekke punkter (UNESCO, 2008). Et av punktene innebærer at politikerne må innse at inkluderende opplæring er en pågående prosess der målet er å sikre utdanning av høy kvalitet for alle. Videre anbefales det i det samme dokumentet at utdanningspolitikken og -tilbudet tar sikte på å fremme en skolekultur som er «inkluderende for alle barn».

I UNESCOs retningslinjer for inkluderende opplæring (2009) heter det:

Inkluderende opplæring er en prosess som skal styrke kapasiteten til utdanningssystemet slik at ingen elever faller utenfor ... Et «inkluderende» utdanningssystem kan bare bli en realitet hvis ordinære skoler blir mer inkluderende – med andre ord hvis de blir bedre til å gi opplæring til alle barna som går på skolen (UNESCO, 2009, s. 8).

Det presiseres altså at det er det ordinære opplæringstilbudet som skal utvikle seg til å kunne ivareta alle. I Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* understreker Kunnskapsdepartementet behovet for å rette søkelyset mot de ordinære opplæringstilbudene for å gjøre dem «mer romslige og inkluderende» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 32). Det framholdes at dette vil kreve at den ordinære pedagogikken også må ta et ansvar for å utvikle kompetanse i undervisning tilpasset en større heterogenitet i elevgruppen.

2.3.2 Deltakelse

«Jeg deltar, altså er jeg». Sitatet er en dreining av Descartes' «Jeg tenker, altså er jeg» og er utformet av den polsk-amerikanske filosofen Henryk Skolimowski (1994), (her etter Håstein & Werner, 2008). De to norske skoleforskerne Hallvard Håstein og Sidsel Werner lar Skolimowskis formulering stå som uttrykk for det en elev kan ha tenkt da hun skulle begynne i videregående skole. Hun hadde besøkt den videregående skolen hun skulle begynne på og hadde blitt spurt om hva slags tilrettelegging hun kunne tenke seg. Svaret hennes var enkelt og utvetydig: «Jeg vil være sammen med de andre» (Ibid., s. 265). Håstein og Werner bruker sitatet som utgangspunkt for en drøfting av hva elevdeltakelse kan dreie seg om innenfor ulike områder. De ser på inkludering gjennom kollektive versus individuelle løsninger. De

konkluderer med at det er behov for at lærere utvikler større iakttakelseskompetanse. Lærere må kunne vurdere klassers deltakelsesmønstre for å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

Deltakelseelementet ved inkludering i læringssituasjoner er helt sentralt, gitt at vi legger sosiokulturell læringsteori til grunn. I det sosiokulturelle læringssynet ligger en forestilling om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Et viktig element i det sosiokulturelle perspektivet er kommunikasjonen mellom mennesker. Menneskets tenkning kan ikke studeres alene, men må forstås i forhold til den sosiale virksomhet det er en del av. Det betyr at det er i samhandlingen og i diskusjonene mellom deltakerne at selve kunnskapskonstruksjonen skjer.

I Prinsippdelen i Kunnskapsløftet heter det at opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet. Det å bidra er en aktiv form for deltakelse. Det innebærer ikke bare tilstedeværelse eller tilgang til å få med seg det som skjer. Haug, Nordahl og Hansen poengterer at alternativet til å være deltaker er å være tilskuer (Haug et al., 2014).

I Djupedalsutvalgets NOU blir risikoen for at dominerende elever får for stor innflytelse på skolemiljøet pekt på (NOU 2015:2). I følge Djupedal kan dette influere negativt på medelevers psykososiale skolemiljø. Til grunn for medvirkning må det derfor foreligge «en godt etablert struktur og etablerte prososiale normer for samhandling mellom elevene» (NOU 2015:2, s. 123).

2.3.3 Medvirkning

Tidligere var lærerrollen preget av enveiskommunikasjon, og læringssynet innebar en tro på at læreren hadde en kunnskap som skulle overføres til elevene. Elevenes oppgave var å motta og huske kunnskapene som ble presentert. Med det sosiokulturelle læringssynet blir dialog sentralt, og medvirkning blir viktig for elevens læring (Säljö, 2002).

Engh og Rose (2014) hevder at moderne undervisning utfordrer det tradisjonelle synet på lærerens rolle. Tidligere var læreren i fokus for oppmerksomheten i klasserommet, mens elevene skulle gjøre som de fikk beskjed om og var passive mottakere av kunnskap. Demokratisering og endret læringssyn har drevet fram en endring:

A good learning environment then is a place with positive attitudes to learning and peers, it is active and communicating, and it includes a professional teacher who is aware of these facts. Students tend to see good teachers as persons who are able to impart their understanding and help them to progress in their learning. In some instances this will require that teachers are flexible in their use of a variety of communication media and adaptable to the learning demands of individuals.

(Engh & Rose, 2014, s. 19).

Endringen innebærer altså at både lærerens og elevens rolle i opplæring blir annerledes, og elevmedvirkning er med på å regulere dette forholdet.

Hensynet til barns medvirkning er beskrevet i artikkel 12 nr. 1 i FNs konvensjon om barnets rettigheter (FN, 1989), ofte kalt Barnekonvensjonen. Her gis barn en spesiell juridisk status. Tidligere var barns juridiske status knyttet opp mot foreldrenes, og deres rett til å bestemme over barna.. Som barn regnes i denne sammenhengen personer opp til 18 år. Barnekonvensjonen kan ses som et forsøk på å oppnå allmenn anerkjennelse av at også barn er selvstendige individer, med særskilte behov og rettigheter. Den ble vedtatt av FNs generalforsamling 20. november 1989, og trådte i kraft året etter. Norge ratifiserte avtalen i 1991.

I Kunnskapsløftet løftes medvirkning fram som et viktig element i demokratiutviklingen. Elever skal få opplæring i demokratiske prosesser i skolen slik at de blir demokratiske borgere (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Medvirkning betyr ikke nødvendigvis medbestemmelse idet medvirkning er bredere enn medbestemmelse. Medbestemmelse kan være en del av medvirkning, jamfør presisering av begrepene i nylig presentert NOU 2015: 2 *Å høre til*:

En vid forståelse av medvirkning handler om barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn rom for å uttrykke seg og handle sammen med andre. Et annet begrep som er relevant når medvirkning skal forstås, er medbestemmelse. En måte å forstå medbestemmelse på er å si at det handler om å delta i beslutningsprosesser, være med på å avgjøre hva som skal skje, og hvordan det skal gjøres. Vi kan altså si at medvirkning er mer generelt enn medbestemmelse, og at medbestemmelse inngår som en del av elevens rett til medvirkning.
(NOU 2015:2, s. 122)

2.3.4 Utbytte

I Haug, Nordahl og Hansens framstilling av de fire elementene ved inkludering lar de utbytte bety både faglig og sosialt utbytte (Haug et al., 2014). Det er en nær relasjon mellom sosialt og faglig utbytte. Mulighetene for faglig utbytte øker der elevene opplever et sosialt utbytte. Å gjøre skolen meningsfull og relevant for elever kan synes som en av vår tids store utfordringer, og det krever at de opplever både faglig og sosialt utbytte.

Persson og Persson opererer med begrepet meningsfullt utbytte, som ledd i inkludering:

En inkluderande skola är en skola där alla elever, oberoende av förutsättningar, ska få ett meningsfullt utbyte och aktivt kunna delta i det gemensamma och gemensamhetsskapande.

(Persson & Persson, 2013, s. 18)

Læringsplakatens første punkt omhandler elevenes utbytte av opplæringen. Der heter det at skolen skal gi alle elever, lærlinger og lære kandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jeg knytter faglig og sosialt utbytte til det å være faglig og sosialt inkludert, og her kan Rasmus Alenkær bistå i beskrivelsen:

Social inklusion vil i skoleveredeben sige, at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det person-relationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolen jævnaldrende: eleven har med andre ord venner.

Faglig inklusion vil i skoleverdenenen sige, at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig bidragsyter til de opgaver der stilles i undervisningen.

(Alenkær, 2008b, s. 21)

Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr. 31 (2007-2008)) tok sikte på å utvikle kvalitetsvurderingssystemet i skolen slik at mulighetene for å vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre. Om læringsutbytte heter det:

Prinsippene legger til grunn en bred forståelse av elevenes læringsutbytte. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet, mestring av ulike roller og legge til rette for at elevene øver seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering.

(St. meld. nr. 31 (2007-2008), s. 8)

Når Fylkesmannsembetene kontrollerer skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen, ser de på skolens arbeid med opplæringen i fag, læreplaner og underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Skolens arbeid med elevens utbytte av opplæringen er ett av tre temaer for felles nasjonalt tilsyn 2014-2017. Dersom rammene for denne oppgaven hadde vært videre, ville jeg studert disse momentene nærmere.

2.3.5 Positivt selvbilde

Til grunn for dette kapittelet om positivt selvbilde ligger en forestilling om at person og kontekst sees som en uopdelelig helhet. Forestillingen om denne enheten er i stor grad sammenfallende med livsrom, slik den amerikanske sosialpsykologen Kurt Lewin (her etter Cole, 2003) beskrev det. Personlige kvaliteter og egenskaper ved det psykologiske miljø er flettet sammen. I dette perspektivet blir lærerens og skolens rolle for elevenes utvikling av positive selvbilder vesentlig.

Anerkjennelse

Å utvikle positivt selvbilde forutsetter å bli møtt med anerkjennelse. Begrepet anerkjennelse bygger på prinsippet om gjensidig likeverd mellom mennesker. Schibbye knytter likeverd til det å vise respekt for

den andres opplevelsesverden og kaller det en subjekt-subjekt-relasjon (Schibbye & Thornye, 2005). Alternativet er en subjekt-objektrelasjon, hvor det bare er den ene som er aktør, og den andre blir en gjenstand for handlingene. Det er viktig å skille mellom likhet og likeverd. Lærer-elevrelasjonen kan ikke bygge på likhet, men bør bygge på likeverd.

Anerkjennelse i pedagogisk sammenheng uttrykkes i følge Løw og Jensen ved følgende varianter av en anerkjennende væremåte: lytte, forstå, akseptere og bekrefte (Løw & Jensen, 2008).

Romslige samtaler

Berit Bae snakker om romslige samtaler, hvor læreren stiller seg åpent og undersøkende til elevenes utspill (Bae, 2004). Det motsatte av åpne samtaler er trange samtaler, hvor læreren er ute etter et bestemt svar. Bae ser den romslige samtalen som en forutsetning for anerkjennelse av elevens verden. Videre mener hun at den romslige samtalen må være tilstede for å etablere et inkluderende læringsmiljø.

Ønske om noe positivt

Alenkær framholder ved anerkjennende kommunikasjon at man prinsipielt antar at det bak en hver negativ atferd er et ønske om noe positivt. (Alenkær, 2008a). Dette gjelder også der det handler om negativ verbal atferd.

Et søk på ordene selvbilde, selvoppfatning og selvtilit i de ulike delene av Kunnskapsløftet, gir ingen treff. Det finner imidlertid sted en stor satsning på unges psykiske helse. Flere pedagogisk-psykologiske tjenester på fylkesnivå, som yter tjenester ut mot videregående opplæring, driver prosjekter med formål om å styrke unges psykiske helse, som jeg vil hevde er nært relatert til inkluderingsselementet å bygge positivt selvbilde.

2.4 Om begrepet inkludering i denne studien

Jeg har nå hatt en gjennomgang av inkluderingsbegrepet i lys av historie, politikk og forskning. Jeg har videre presentert tre tilnærminger til en helhetsforståelse av inkluderingsbegrepet ved henholdsvis Loreman, European Agency og Peder Haug et al. I denne studien, som konsentrerer seg om klassearenaen, har jeg valgt å la de fem pedagogiske elementene definere inkludering. Min forståelse blir da som følger: Inkludering er en kontinuerlig prosess, der formålet er å skape et læringsmiljø som er preget av fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og fokus på å utvikle positive selvbilder.

Slik det blir framstilt her, kan det synes som om de fem inkluderingsselementene er komplementære og at det bør være uproblematisk å behandle det ene elementet etter det andre. I praksis er imidlertid elementene til dels overlappende og griper inn i hverandre. Det finnes for eksempel ikke et enkelt svar på

spørsmålet om hva som er skillet mellom deltakelse og medvirkning. I det praktiske arbeidet med denne studien har jeg derfor støtt på en rekke valg, og jeg håper de valgene jeg har tatt, styrker studien.

3. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i undersøkelsen av studiens problemstilling: **Hvordan praktiserer utvalgte fellesfagslærere på yrkesfaglig program inkludering i sine fag, og hvordan reflekterer de omkring sin praksis for inkludering?**

Utgangspunktet for fenomenologisk analyse er at virkeligheten er slik aktøren selv oppfatter den.

Hensikten er å finne fram til aktørens egen forståelse av handlinger og opplevelser og hvilke meninger handlingene har for aktøren selv.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45)

Utgangspunktet for min studie er muntlige uttrykk, menneskelige handlinger og resultater av handlinger. Det handler om læreres uttalelser om inkludering, valg av aktiviteter og samhandling i klasserommet, og hvordan de tolker prinsippet om inkludering. Jeg betrakter fenomenologien som godt egnet til å søke etter kunnskap om andres oppfatninger og forståelse av fenomenet inkludering. En del av problemstillingen er knyttet til lærernes refleksjoner omkring inkludering, og fenomenologien vil være relevant i tilnærmingen til dette.

Jeg slipper imidlertid ikke unna min egen eller informantenes fortolkning. Det epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning innebærer en oppfatning om at kunnskap skapes i interaksjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Forskeren utvikler et forskningsopplegg og er i tillegg deltaker som tolker konstruksjonene ved hermeneutiske prinsipper.

Fortolkningen bygger i første rekke på informantens direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen.

(Dalen, 2011, s. 17)

Ved å ha en fortolkende tilnærming til datamaterialet, vil ikke virkeligheten bli entydig, men mangfoldig. Den blir avhengig av den som ser. Det betyr at jeg må forholde meg til en verden som allerede er fortolket av mine informanter ut i fra deres sosiale og kulturelle bakgrunn, og i tillegg vil den bli tolket av meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et grunnleggende element i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dette prinsippet som en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Helhet og del henger sammen i en kontinuerlig, sirkulær bevegelse mot dypere forståelse. Når en har nådd fram til en indre enhet uten logiske motsigelser, slutter meningsfortolkningen. Det betyr at delene inngår i en konsistent helhet.

Jeg bruker mitt begrepsapparat, som er forankret både i allmennpedagogikken og i spesialpedagogikken i fortolkningen. På denne bakgrunnen vil jeg ha teorier som jeg hele tiden vil teste ut mot materialet og min fortolkning av det. Ved en hermeneutisk tilnærming vil det sentrale være å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Det betyr at fenomener og handlinger må kontekstualiseres for å gi mening. Fortolkningen må sees i sammenheng med den forståelsestradisjonen den er en del av, og som fortolkeren må prøve å gjøre eksplisitt.

Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming blir det viktig at jeg redegjør for min forforståelse og på den måten klargjør min forskerrolle. En reflektiv forskerrolle betyr at jeg er klar over at jeg selv også er sosialt og kulturelt plassert og at denne plasseringen styrer valg jeg gjør underveis, slik at jeg kontinuerlig reflekterer rundt egen tolkning (Befring, 2015). Dette innebærer at jeg ikke kan påberope meg den eneste rette fortolkning av mitt datamateriale. Innenfor forskningsmetodologiske rammer vil jeg argumentere for en fortolkning ut fra min forforståelse i den aktuelle konteksten. Jeg ønsket å få del i lærernes erfaringer og forstå bakgrunnen for de valgene de gjør og de refleksjonene de gjør seg i arbeidet med inkludering i sine fag. Med andre ord ønsker jeg å forstå det de forstår, og finne ut hva som framstår som meningsbærende for lærerne i inkluderingsarbeidet. For å få fram data som kan uttrykke noe om dette, må jeg komme tett på informantene. Metodevalget blir observasjon og intervju.

Min erfaring som lærer og spesialpedagogisk rådgiver kan komme til nytte. Min kjennskap både til undervisning og spesialpedagogikk kan være en styrke, og samtidig kan det prege min tolkning og forståelse av resultatene i studien. Dette dilemmaet vil jeg komme nærmere innpå under forskningsetiske vurderinger og validitet.

Et sentralt begrep i tilknytning til forskerrollen er «mistankens omvei», som betyr at man har en mistanke eller tvil til egen forståelse. Mistanken gir fokus på det kritiske blikk med muligheter for selvbedrag (Ricoeur, Hermansen, & Rendtorff, 2002). Når en som forsker skal skrive sin fortelling av det som har foregått, retter en oppmerksomheten mot det kritiske perspektiv med blikk for mulige selvbedrag. Som forsker kan man både havne i en naiv hermeneutikk, selvbedrag og fortrenkning, og mistankens omvei kan bidra til å dempe denne svakheten.

Min agenda er først og fremst å utvikle ny kunnskap, i første rekke hos meg selv. Videre har jeg et ydmykt håp om at lærerne vil oppleve en bevisstgjøring omkring egen kunnskap og holdning til inkludering og kanskje komme til nye innsikter. Jeg har en forventning om at vi i dialogisk samspill vil nå fram til ny kunnskap om inkludering.

4. Forskningsmetode og empirigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere framgangsmåten og de metodiske vurderingene som ligger til grunn for studien. Hensikten bak denne gjennomgangen av forskningsdesignet og forskningsprosessen, er å bidra til min egen bevissthet og samtidig skape en transparens rundt studien slik at andre kan vurdere om mine funn og konklusjoner er troverdige (Grønmo, 2004; Løkken, 2012). Maxwell framholder betydningen av å tydeliggjøre designet:

Because a design always exists, it is important to make it explicit, to get it out in the open where its strengths, limitations, and consequences can be clearly understood.

(Maxwell, 2013, s. 3).

Med utgangspunktet i problemstillingen og den teoretiske bakgrunnen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. Det finnes mange typer viten og mange framgangsmåter for å komme fram til viten. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi kan få fram informasjon om den sosiale virkeligheten. Dataene er ikke selve virkeligheten, men representasjoner og gjenspeilinger av den (Lund, Haugen, & Fønnebø, 2006).

4.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Jeg ønsker å gå i dybden heller enn i bredden. Jeg ønsker å få større innsyn i hvordan lærere kan praktisere inkludering og hvordan de kan reflektere omkring sin praksis. Maxwell (2013) sier at forskningsdesignet må passe til bruken, men også til omgivelsene. Han bruker begrepet interaktivt forskningsdesign for å vise at kvalitativ forskning er en prosess der de ulike elementene, teori, empiri og analyse endrer seg og påvirker hverandre på bakgrunn av hva man lærer og oppdager underveis.

Ved kvantitativ metode må alt ved tilnærmingen være avklart før man starter datainnsamling. Endringer i teorigrunnlaget underveis vil kunne slå skjevt ut på datainnsamlingen, og resultatene av analysen vil mangle troverdighet. Ved kvalitativ tilnærming har man anledning til å gå fram og tilbake i prosessen, og man kan endre eller utvide teorigrunnlaget underveis. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.3, fikk jeg erfare at denne muligheten var fruktbar i min studie.

4.2 Utvalg

Utgangspunktet for valg av enheter ligger i problemstillingen (Grønmo, 2004). I denne studiens problemstilling stilles det spørsmål ved hvordan utvalgte fellesfagslærere på yrkesfaglig program praktiserer inkludering og reflekterer omkring sin praksis. Formålet var å lære om inkludering av lærere som utmerket seg i arbeidet med inkludering i sine miljøer i videregående opplæring. Problemstillingen gjenspeiler dette. Jeg måtte velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Jeg gjorde et strategisk utvalg. Samtidig var jeg avhengig av å finne personer som ønsket å delta i undersøkelsen, og jeg ble med dette avhengig av et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013).

Utvalget av lærere er hentet fra populasjonen av lærere som underviser i fellesfag på yrkesfaglige programmer i videregående opplæring. Grunnen til det, er at frekvensen kan være høy av elever med ulike vansker med teorifag på yrkesfaglige programmer. Jeg legger til grunn en forestilling om at når variasjonen innenfor elevenes utfordringer blir stor, blir lærernes inkluderingsarbeid tydeligst.

Lærerne skulle altså ikke være tilfeldig valgt, og de skulle ikke være representative. Jeg tok kontakt med rektor ved en videregående skole med yrkesfaglige programmer og ba om tillatelse til å kontakte andre ansatte. Så tok jeg kontakt med en rådgiver ved skolen som kjente miljøet godt. Hun gjorde et utvalg blant lærerne i fellesfag og henvendte seg til dem, i alt fire lærere. De som ønsket å delta, tok kontakt med meg. Tre lærere meldte interesse for å delta: Maria, Erlend og Viktoria. I de timene jeg observerte, og som i stor grad var utgangspunkt for intervjuene, underviste Maria og Erlend i matematikk og Viktoria i norsk. Alle tre hadde også andre undervisningsfag.

De tre informantene er tilknyttet ulike yrkesfaglige programmer. Av anonymitetshensyn lar jeg dette være ukjent. Det vil uansett ikke være relevant for studiens konklusjoner.

4.3 Datainnsamling

For å belyse forskningsspørsmålet har jeg hatt følgende forløp med hver av de tre informantene: først et innledende intervju, så en observasjon av en undervisningsøkt, så et nytt og mer dyptgående intervju. Jeg prøvde å ha så kort tid som mulig mellom møtepunktene. Jeg nærmet meg temaet med en forforståelse om at fellesfagslærere i videregående skole har det travelt og opplever et dilemma mellom fagundervisning og inkludering, men at nettopp disse lærerne kanskje har funnet en måte å håndtere dette dilemmaet på.

4.3.1 Observasjon

Observasjon som metode

Observasjon innebærer i følge Johannessen et al. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010) å gå inn i, være til stede i og forlate felten. Å observere hverdagen i klasserommet er det Johannessen et al kaller en naturlig setting. Lund et al (2006) kaller det naturlig observasjon eller feltobservasjon, fordi det finner sted i informantens naturlige miljø. Fenomenet som skal studeres, gir like mye mening ut fra sine omgivelser som ut fra fenomenet selv (Johannessen et al., 2010). I denne studien skal jeg forske i informantenes naturlige miljø. Ved å være til stede påvirker jeg imidlertid miljøet. Dette metodologiske problemet kalles reaktivitet.

Observasjon i kvantitativ forskning er basert på prefigurerte kategorier og forhåndsdefinerte analyseenheter. Observasjon i kvalitativ forskning er mer fleksibel i forhold til det som skjer i et felt ved at observasjonen er mer og mindre åpen, mer og mindre strukturert og mer og mindre definert (Løkken, 2012). Det gir meg en åpenhet for å se det som er, i stedet for å se etter noe og låse blikket ved det.

Å utvikle forståelse gjennom deltakende observasjon handler om å være der. Det krever tillit mellom den som observerer og den som blir observert. Man kan innta en posisjon fra mest observerende til mest deltakende. Glesne mener at mest observatør er i det logisk positivistiske paradigmet (etter Løkken, 2012). Løkken er uenig idet hun mener at forskeren uansett er interaktiv – kroppen er deltakende. Mellom ytterpunktene har vi mellomnivåene med å være observatør som deltar eller deltaker som observerer. Forskeren må bestemme seg for hvilken observatørrolle han skal innta. Jeg ønsket å være så lite deltakende som mulig og være mest mulig observatør. I situasjonen opplevde jeg at de unge var nysgjerrige på meg, og det virket som om de ønsket å bli sett og anerkjent av meg. Det ble helt unaturlig å «late som om jeg ikke var der», og resultatet ble at jeg var en «observatør som deltar». For meg ble det uetisk å møte de unges usikkerhet på annen måte enn ved å se dem og kommunisere.

Gjennomføring av observasjonene

I forberedelsesarbeidet gikk jeg gjennom hvert enkelt inkluderingsselement. Jeg gjorde noen teoretiske tilnærminger til det enkelte element, og jeg gjorde meg noen tanker om hvordan lærernes arbeid med det enkelte element ville kunne manifestere seg i klasserommet. Hvordan ville jeg for eksempel finne tegn på at lærerne jobbet med å fremme fellesskapselementet? Hvilke eksempler på praksis ville jeg kunne finne som kunne bekrefte lærernes arbeid med deltakelse? Slik gikk jeg gjennom de fem elementene (Dyssegaard et al., 2013; Haug et al., 2014). Dette var tegn jeg kunne se for meg på forhånd. Da jeg gikk inn i observasjonene, var jeg imidlertid åpen for å fange opp praksiser som jeg ikke hadde sett for meg på forhånd. Det var nettopp lærernes kompetanse jeg ønsket å dra nytte av i denne studien, og jeg stilte meg

åpen for å se muligheter for inkluderingspraksis. Jeg vil presentere noen tegn for de ulike inkluderingselementene nedenfor.

Innenfor fellesskapselementet ville det være relevant å avdekke noe om mangfoldet i klassen. Det ville også være sentralt å se om det var ulike undervisningsopplegg eller om tilpasningen lå i helheten, om det pedagogiske opplegget var universelt utformet. Innenfor deltakelseelementet var elevaktivitet relevant. Utover det ville jeg se om lærerne hadde et aktivt forhold til å regulere elevaktiviteten og om lærerne hadde noen tiltak for bidra til å etablere elev-elevrelasjoner. Medvirkningselementet forventet jeg i første rekke ville komme til uttrykk i dialogene, i elevenes innspill og lærernes håndtering av disse. Under utbytteelementet av inkludering var jeg nysgjerrig på om lærerne var opptatt av å legge til rette for undervisning som elevene opplevde som interessant. Videre ville jeg studere arbeidet med det faglige fokuset og det sosiale samspillet i klassen. Anerkjennelse er et eksempel på arbeid med å utvikle gode selvbilder hos elevene. Et annet eksempel innenfor selvbildeelementet er om kommunikasjonen er preget av åpenhet eller lukkethet, altså om det er bestemte svar lærerne er ute etter. Dersom det forekom negativ atferd hos elevene, ville det være relevant å se hvordan lærerne reagerte på dette, som et eksempel på arbeid med utvikling av positivt selvbilde.

På bakgrunn av de nevnte eksemplene på praksis knyttet til de ulike elementene, lagde jeg en observasjonsguide som jeg hadde med meg inn i observasjonene. Jeg stilte meg imidlertid som nevnt åpen, slik at jeg hadde mulighet til å fange opp praksis som jeg ikke hadde tenkt gjennom på forhånd. Som det framgår i kapittel 2, har jeg funnet støtte til å utfylle bildet av de fem pedagogiske elementene hos flere forskere, blant annet hos Tetler, Nilholm, Håstein og Werner, Bae og Alenkær. Jeg har også hentet momenter fra UNESCO og European Agency for Inclusive Education. NOU 2015:2 er også benyttet til å utdype elementene (NOU 2015:2). Alle elementer unntatt positivt selvbilde er omtalt og forankret i Kunnskapsløftet. Arbeid med positivt selvbilde er for øvrig i tråd med det jeg tolker som grunntanker i Kunnskapsløftet, men det er ikke spesifikt nevnt i Kunnskapsløftet på samme måte som elementene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Å dokumentere observasjonene

Observasjonsnotatene utgjør datamaterialet, og derfor er det viktig at de er gode (Fangen, 2010). For å kunne analysere og tolke dataene på tilfredsstillende måte må dataene registreres. Johannessen et al. (2010) nevner at lyd- og filmopptak er mulig. Jeg så ikke behov for det og antok at ulempene med det ville være større enn fordelene i denne sammenhengen.

Under observasjonene noterte jeg med papir og blyant. Det var det mest diskrete, og jeg ønsket i størst mulig grad å unngå fokus på at jeg var der. Kort tid etter observasjonene noterte jeg korte memos. Jeg renskrev notatene samme kveld eller påfølgende dag, for å ha størst mulig gjenkjenning på notatene i

forhold til situasjonene og stemningen de beskrev. Da alle observasjonsnotatene forelå transkribert, gjennomgikk jeg dem med utgangspunkt i de fem kategoriene fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde. Jeg ga hvert av elementene en fargekode. Kategoriseringen framsto dermed visuelt, og jeg fikk et tydelig inntrykk av fordelingen. Noen elementer inngikk i samme tekstfelt. I den praktiske hverdag vil for eksempel ofte arbeid med deltakelse og fellesskap være overlappende, så kategoriene var ikke så enkle som denne framstillingen kan gi inntrykk av. Arbeidet med koding medførte derfor noen avveininger som kunne gi betenkeligheter i forhold til studiens validitet. Valgene var gjenstand for grundige vurderinger, og konsekvensene av valgene vil uansett ikke være utslagsgivende for studiens konklusjoner. Det er altså verdt å merke seg at det ikke er noen opplagte skiller mellom elementene. Dette er et usikkerhetsmoment som berører validiteten idet det er mine tolkninger av atferd og kategorisering av denne som påvirker studiens datamateriale.

4.3.2 Intervju

Intervju som metode

Kvale og Brinkmann (2009) bruker betegnelsen “semistrukturert livsverdenintervju” for å knytte intervjuformen til fenomenologisk metode. Hensikten med intervjuet er å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden ut fra slik den oppleves fra informanten. At det er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres på bakgrunn av en intervjuguide som inneholder tema for intervjuet og forslag til spørsmål. Jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av den teoretiske referanserammen og problemstillingen.

I et kvalitativt forskningsintervju blir kunnskap produsert i en interaksjon mellom meg som forsker og informantene, kunnskap skapes i det sosiale samspillet (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvaliteten på dataene blir påvirket av meg og min kunnskap. Kvaliteten er avhengig av i hvilken grad mine spørsmål klarer å gripe fatt i det jeg ønsker å få svar på. Når jeg skal planlegge det kvalitative intervjuet, gjør jeg det med utgangspunkt i et hermeneutisk ståsted. En slik tilnærming vil kreve at jeg som forsker har god kunnskap om temaet jeg gjennom studien ønsker å få mer kunnskap om.

Kvale og Brinkmann (2009) ser på intervjuet som et samspill der det skapes gjensidig forståelse, men peker også på det asymmetriske maktforholdet som vil være der. Asymmetrien ligger i de strukturelle posisjonene i intervjuet og kan ikke elimineres, men de kan håndteres forsvarlig ved å reflektere rundt dem.

Dalen (2011) hevder at en personlig tilknytning til temaet en ønsker å studere kan gi en spesiell innsikt og få fram åpenhet. Samtidig kan det også føre til for stor personlig involvering. Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) framholder at kunnskap om temaet kan bidra til å skape orden og mening

når man utfører og analyserer intervjuene. Min bearbeidelse av materialet startet allerede under selve intervjuet. Kvale framholder at en forutsetning for å få til det, er at intervjueren er godt kjent med temaet, er fortrolig med håndverket og holder fokus på målet. Kvale bruker uttrykket «bevisst naivitet» for å håndtere spenningen mellom forhåndskunnskap og krav om forutsetningsløs holdning hos intervjuer. Jeg legger til grunn at bevisstheten omkring dette gjorde det mulig for meg å håndtere denne spenningen på en måte som ikke fratar materialet troverdighet.

Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann trekker fram håndverksdimensjonen i et intervju. Jeg opplevde det som betryggende å ha diktafon og slippe å notere og huske. Det frigjorde meg i situasjonen slik at jeg lettere kunne følge lærerne i deres bevegelser inn og ut av ulike temaer, samtidig som jeg var opptatt av å sikre at sentrale spørsmål i intervjuguiden ble besvart. Siden informantene var verbalt sterke og reflekterte, hendte det at temaene i de ulike spørsmålene allerede var berørt da vi kom til dem i intervjuet, så i praksis ble noen spørsmål droppet i den formen de var planlagt.

De innledende intervjuene tok ca. en time. De utdypende intervjuene i etterkant tok nærmere to timer, noe kortere med den ene informanten. Jeg brukte diktafon under intervjuene. I tillegg benyttet jeg ustrukturerte notater. Intervjuene ble transkribert samme kveld eller dagen etter.

Jeg gjennomførte et prøveintervju men en lærer jeg kjente. Jeg fikk testet ut om intervjuet var springende, om deler kunne være vanskelig å forstå og om spørsmålene var for styrende. Prøveintervjuet ble nyttig. Jeg opplevde at begrepet inkludering ikke traff noen klangbunn hos prøveintervjudeltakeren, men jeg vet at mye av jobben hans nettopp handler om inkludering. Det ga meg anledning til å justere spørsmålene. Jeg holdt fast ved begrepet inkludering, men utdypet spørsmålene mer, i første rekke for å prøve å ikke skape avstand til informantene. Videre ga prøveintervjuet meg et visst inntrykk av tidsbehovet, skjønt alle lærerne var langt mer utfyllende i svarene og tok seg bedre tid til refleksjon innenfor det enkelte spørsmål enn deltakeren i prøveintervjuet hadde gjort.

Før feltarbeidet sorterte jeg spørsmålene, slik at en gruppe spørsmål skulle stilles før observasjonen og en annen gruppe spørsmål ble planlagt til intervjuet etter observasjonen. I det første intervjuet stilte jeg de mest åpne spørsmålene og håpet å fange lærernes mer umiddelbare forståelse av inkludering. I det andre intervjuet styrte jeg dem i større grad inn på de fem elementene som viste seg å stemme godt med resultatet av det første intervjuet: fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde.

Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert til tekst, til sammen seks intervjuer. Både intervjuerens og informantens innspill ble tatt med. Kvale et al omtaler transkripsjoner som “svekkede, dekontekstualiserte gjengivelse

av direkte intervju samtaler” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87) . Han påpeker at intervju er et direkte sosialt samspill, mens utskriften er en oversettelse, en hybrid som verken dekker den levende samtalen eller det formelle skriftspråket. Informantene hadde til dels dialekt, dels var det innslag av syntaks fra et fremmedspråk fordi den ene læreren var av utenlandsk opprinnelse. Transkripsjonene er tillempet til bokmål av anonymiseringshensyn. I tillegg skrev jeg korte memos som støtte til egne refleksjoner underveis. Jeg omtaler lærerne som Maria, Erlend og Viktoria. Dette er pseudonymer for å ivareta anonymitet. I noen henvisninger til empiri er enkelte elever omtalt. Lærerne brukte pseudonymer ved omtale, og jeg bruker andre pseudonymer her; Martin, Petter og Sverre.

Jeg brukte fargekoder i de transkriberte intervjuene, slik jeg gjorde med observasjonene. Da alle de transkriberte intervjuene forelå digitalt i tekst, gikk jeg gjennom ett etter ett med tanke på de fem kategoriene fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvilde. Jeg lagde en tabell for å samle replikker fra de tre lærerne. Jeg la inn elementene i tabellen, slik at tekstene ble liggende ved siden av hverandre i kolonner, knyttet opp mot ulike temaer. Da ble det tydelig hvordan de tre hadde svart på spørsmål – hva som var sammenfallende, og hva som skilte dem fra hverandre.

Dalen (2011) peker på at bearbeidings-, tolknings- og analyseprosessen starter ganske tidlig i et kvalitativt forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2009) utdyper dette ved å framholde at bearbeiding og analyse foregår underveis i selve informasjonsinnhenting. I de innledende intervjuene ble det tydelig at lærernes innsats for å bidra til at elevene utvikler positive selvilder var sentralt i deres inkluderingsarbeid. Dette påvirket studien ved at jeg utvidet teorigrunnlaget fra Haugs fire elementer ved inkludering til fem. Siden jeg kjente til Dansk Clearinghouse’ definisjon på inkludering, hvor positivt selvilde er et av nøkkelordene, ble det relevant å trekke inn dette som et femte element (Dyssegaard et al., 2013).

Transkribering ga meg mulighet til å gjøre meg kjent med materialet. Dalen (2011) framhever at forskeren har en unik mulighet til å bli kjent med dataene sine ved å transkribere selv. Ved å transkribere på kvelden etter intervjuene hadde funnet sted, fikk jeg en styrket bevissthet om hva som kom fram under intervjuet. Det åpnet for systematisk refleksjon mens intervjuet fremdeles framsto som klart i minnet. De transkriberte intervjuene var nyttige under analysen fordi de ble et materiale å bruke ved kategorisering og systematisering av materialet.

4.3.3 Å kombinere intervju og observasjon

Kombinasjonen av intervju og observasjon ga meg god innsikt i hvordan informantene tenkte, og jeg kunne sammenholde det med hva jeg så av praksis. Å ha en samtale også i etterkant av observasjonen var meningsfullt, for da hadde den enkelte lærer og jeg en felles referanseramme å knytte temaet til. Jeg

opplevde det også som etisk riktig overfor lærerne å snakke med dem etter observasjonene fordi de hadde mange tanker omkring egen undervisning. I et utviklingsperspektiv ville dette også gjøre det mulig for lærerne å få større utbytte av å delta.

Fordi jeg nærmet meg problemstillingen ved hjelp av to metoder som utfyller hverandre, var dette en form for metodetriangulering. Ved denne tilnærmingen fikk jeg en mulighet til å kontrollere dataene og konklusjonene. Dette kan styrke studiens validitet. Jeg fikk anledning til å holde resultater som er innsamlet på ulikt vis opp mot hverandre. Da kunne jeg undersøke om funnene var sammenfallende, selvmotsigende eller motstridende (Dalen, 2011).

4.4 Analyse av datamaterialet

Glesne (2006) mener at analyse handler om å finne forskningsprosjektets «fortelling» (her etter Løkken, 2012). Forskeren må kategorisere, syntetisere, se etter mønstre og fortolke datamaterialet. Data kodes ved å sette navn på og lokalisere de ulike delene.

Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming gikk jeg inn i feltet med noen grunnleggende antakelser, som jeg tidligere har gjort rede for. Teorier og antakelser som utgjorde min forståelsesramme har i analysen vært i dialog og samspilt med datamaterialet slik at jeg har hatt mulighet for justering og ny forståelse. På den måten kunne jeg gi en best mulig representasjon av problemstillingen (Dalen, 2004b; Maxwell, 2013). Jeg lette etter sitater som uttrykker noe som er knyttet til studiens problemstilling. Siden det er de fem elementene ved inkludering, fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde som er sentrale, vil det være replikker knyttet til dette som blir interessante.

Dalen anbefaler å bruke tre varianter av sitater: på det som fanger opp det essensielle, det som kan stå som eksempel for mange og for det som forekommer sjelden (Dalen, 2011). Jeg plukket ut enkelte sitater som ble stående som bærere av bestemte oppfatninger som er kommet fram, originale eller overraskende tanker eller replikker som bekreftet noe en tidligere har ant.

Dalen (2011) skisserer flere ulike framstillingsformer av intervjuundersøkelser. En av dem er “tematisering”. Der tar man utgangspunkt i intervjuguiden og ordner utsagnene under det enkelte tema i den. Det er denne metoden jeg har brukt. Jeg organiserte materialet fordelt på de tre informantene i forhold til de fem hovedtemaene. Hovedtemaene svarer til de fem inkluderingselementene fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde. Observasjonene ryddet jeg ved å bruke fargekoder som markeringsfarge i tekstene. Det ga meg et system for å rydde i tekst etter de enkelte inkluderingselementene.

Kvale et al (2009) oppfordrer til kontinuerlig veksling mellom deler og helhet og legger det hermeneutiske prinsipp til grunn for arbeid med meningsfortolkning . Først gikk jeg gjennom tekstene i sin helhet for å finne helhet og mening. Så tok jeg for meg enkelte temaer og utsagn for å finne meningen i disse. Fortolkningen av dette ble så satt i relasjon til helheten igjen. Hensikten er å følge en spiral som åpner for stadig dypere forståelse av mening. Fordelen med å kjenne feltet er at jeg kan være sensitiv i forhold til materialet. Jeg er bevisst at materialet kan oppfattes og tolkes ulikt, og jeg er klar over at informasjon har gått tapt i arbeidsprosessen. Den beskrivelsen jeg til slutt sitter igjen med, er ikke virkelighet, men mitt bilde av en virkelighet.

4.5 Kvalitet i studien

Vurdering av datakvalitet kan oppsummeres i to overordnede kriterier (Grønmo, 2004): reliabilitet og validitet. Grønmo peker på at vurderinger av reliabilitet og validitet er særlig viktig under forberedelsene til studien i kvantitative undersøkelser. I kvalitative studier er det mulig å forbedre kvaliteten på dataene gjennom hele datainnsamlingen.

Ved valg av forskningsmetode står man overfor et grunnleggende epistemologisk spørsmål om hva slags kunnskap man er ute etter. Jeg har ønsket å få innsyn i menneskelige handlinger, motiver og erfaringer. Med utgangspunkt i det, har jeg utviklet et kvalitativt forskningsopplegg, der begrepene validitet og reliabilitet må forstås på en annen måte enn ved et kvantitativt design (Dalen, 2011).

4.5.1 Reliabilitet

Grønmo definerer reliabilitet som «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2004, s. 222). Monica Dalen (2011) peker på at reliabilitet i kvantitative studier forutsetter at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves presist av andre forskere. I kvalitative undersøkelser er forskerens rolle en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og i situasjonen. Det blir vanskelig å etterprøve resultatene fordi individ og omstendigheter endrer seg. Dalen framhever at det blir viktig å være nøyaktig i beskrivelsen av forskningsprosessen, både av forhold ved forskeren, informantene og situasjonen. Forskeren må også være grundig i beskrivelse av analytiske metoder som er brukt til bearbeiding av empirien.

Thagaard (2009) stiller spørsmål ved om repliserbarhet er relevant i kvalitativ forskning. Thagaard peker på at forskeren opptrer ulikt i ulike intervju og at det kan gi ulike resultater selv om forskningen gjentas. I

min studie stilte jeg lærerne de samme spørsmålene, men oppfølgingsspørsmålene varierte med det som kom fram i svarene fra informantene. Svarene var i stor grad sammenfallende, men med mange variasjoner over de samme temaene. Det var enda større grad av sammenfall i observasjonene.

For å styrke reliabiliteten har jeg gitt til kjenne egen bakgrunn og kjennskap til feltet, hvilke informanter som deltar, hvilken situasjon det foregår innenfor og hvilke analytiske begreper jeg har anvendt. Jeg har også gjort rede for hvilke metoder for innsamling og analyse av data som er benyttet. Jeg har med dette bestrebet meg på å gjøre studien transparent slik at andre kan gjøre sin egen vurdering (Dalen, 2011).

4.5.2 Validitet

Validitet gjelder datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2004). Det er altså mulig med høy reliabilitet og lav validitet. Man kan ha mange ulike kriterier for validitet, både innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning. Begrepet er ikke entydig, og ulike fagmiljøer diskuterer forståelsen av validitet. Et grunnleggende spørsmål i vurdering av validitet er: «Hvordan kan jeg ta feil?».

Maxwell opererer med fem typer av validitet (Maxwell, 1992; Winther, 2000). Jeg velger å benytte meg av Maxwells validitetstyper idet de passer godt til studiens formål. De fem validitetstypene er deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhetsvaliditet og evalueringsvaliditet.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet sier noe om hvorvidt man kan stole på at forskerens beskrivelser av virkeligheten er sanne. Maxwell mener at deskriptiv validitet ikke skal betraktes som teoriuavhengig idet all observasjon og beskrivelse er basert på teori (Maxwell, 2013). Deskriptive forhold gjelder spesifikke situasjoner eller noe det kan skapes intersubjektiv enighet om, så lenge det finnes passende data. I denne studien er alle de seks intervjuene transkribert så presist det lar seg gjøre fra lydfilen. I observasjonsnotatene anstrengte jeg meg for å være nøyaktig med å notere det observerbare. Med dette har jeg forsøkt å sikre den deskriptive validiteten. Jeg må likevel ta et forbehold om at mine konklusjoner kan avspeile mine synsvinkler.

Hvis ulike observatører eller ulike metoder frambringer deskriptivt ulike data av samme hendelse eller situasjon, kan man stille spørsmål ved den deskriptive validiteten (Winther, 2000). I min studie utfyller observasjon og intervju hverandre. Jeg vil ikke dermed si at dette nødvendigvis styrker den deskriptive validiteten idet eventuelle motsetninger her også ville kunne forklares ved at lærere framstiller seg annerledes i intervju enn i situasjoner i undervisningen. I så fall vil begge måtene å framstå på være relevante for studiens problemstilling.

Fortolkningsvaliditet

En fortolkning er basert på de studerte menneskenes egne ord og begreper. Forskeren konstruerer imidlertid alltid dataene på grunnlag av informantenes uttrykk, og det er aldri slik at man har direkte tilgang til deltakernes ytringer. For å øke fortolkningsvaliditeten i denne studien har jeg i stor grad benyttet meg av sitater av informantene, slik at deres egne ord har blitt framstilt for leseren. Den sammenhengen hvor min fortolkning er mest tydelig utfordret, mener jeg har vært i å kategorisere observasjoner og replikker innenfor henholdsvis elementene deltakelse og medvirkning. Jeg støttet meg i stor grad til Djupedalsutvalgets beskrivelse av medvirkning (NOU 2015:2), men i møte med praksis viste det seg likevel at kategoriene var tett sammenvevd og vanskelig lot seg separere.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler både om begrepers validitet når de benyttes på ulike fenomener og om en påstått sammenheng mellom begreper (Maxwell, 1992; Winther, 2000). Her vil jeg fokusere på validiteten ved begrepenes anvendelighet på ulike fenomener. Sammenhengen mellom begrepene i de teoriene som benyttes i studien, er blitt begrunnet i teorikapittelet. Befring beskriver det slik:

Det basale validitetsspørsmålet er om måledata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet eller variabelen en tar sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad er «forurensset» av andre faktorer.
(Befring, 2015, s. 51)

Det er vanskelig å kontrollere dette, men jeg har prøvd å argumentere for bruken av ulike begreper på bestemte fenomener både i teorikapittelet og ellers i studien.

Generalisering – overførbarhet

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad en framstilling av et utvalg kan gjelde for andre personer eller situasjoner som ikke er direkte undersøkt (Maxwell, 1992). Kvalitative studier er gjerne ikke designet med tanke på generalisering. Hensikten ved denne studien var ikke å gjøre en undersøkelse som skulle avdekke noe som kunne beskrive alle lærere i fellesfag på videregående skole. Hensikten var å lære av lærere som var betraktet som dyktige på inkludering i videregående opplæring. Jeg ba rådgiver med kjennskap til miljøet om å gjøre en vurdering av hvem som svarte til mine kriterier og som hun mente utmerket seg på feltet. Jeg møtte tre lærere som hadde en praksis som framsto som svært hensiktsmessig og vellykket i å etablere inkluderende læringsmiljøer. Jeg mener også at deres refleksjoner omkring sin praksis vil være lærerik og inspirerende for andre lærere. I dette perspektivet mener jeg at studien vil ha relevans også utenfor de tre informantene som utgjør utvalget.

Evalueringsvaliditet

Evalueringsvaliditet er normativ. Studiens objekt blir satt inn i en evaluerende ramme, og ikke en deskriptiv, fortolkende eller forklarende ramme, som i de andre formene for validitet (Maxwell, 1992).

Evalueringsvaliditet er relevant her i og med at studien tar utgangspunkt i inkludering som verdi, og skolens virksomhet skal bygge opp under denne verdien. Jeg er imidlertid mer opptatt av spørsmålet om hvordan lærerne kan arbeide med dette prinsippet, og mindre av graden av suksess hos den enkelte lærer. Jeg har et utvalg som er valgt ut etter nettopp dette kriteriet og legger til grunn at informantene på en eventuell evaluering ville ha scoret høyt.

Samfunnsvitenskapen er selv en del av det samfunnet den studerer – den er en del av sitt eget studieobjekt (Grønmo, 2004). Denne spesielle relasjonen kan ha noen metodologiske konsekvenser: reaktivitet og refleksivitet. Reaktivitet innebærer at de som studeres kan ha en annen atferd mens de studeres enn ellers. Lærerne mente selv at de timene jeg observerte var representative, men at elevene kanskje var noe roligere enn ellers. I refleksivitet ligger det at forskernes sosiale og erfaringsmessige bakgrunn kan påvirke oppfatning og forståelse av det som studeres. Jeg er godt kjent med feltet idet jeg er tidligere lektor i videregående opplæring. Nå jobber jeg innenfor en spesialpedagogisk etat. Det betyr at jeg kan ha en nærhet til feltet som jeg må være bevisst. Fordelen med nærheten er at jeg tror jeg har gode forutsetninger for å skjønne hva lærerne mener, og det gir meg anledning til å tilpasse spørsmålene og være i stand til å improvisere slik at jeg kanskje lettere klarer å fange opp det som skjer og være til stede i situasjonen til en hver tid. Ved å være tydelig på min tilknytning til feltet, kan andre vurdere om dette kan ha påvirket resultatet. Jeg har prøvd under hele prosessen å være så åpen og bevisst som mulig om min egen subjektivitet.

4.5.3 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske normer handler om forholdet til forskningsobjekter og datakilder. I den sammenheng er det fire viktige hensyn å ta (Grønmo, 2004): de involverte skal få informasjon om formål og opplegg, de skal selv få avgjøre om de vil delta - og kunne avbryte når som helst, de skal ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger, og informasjon om enkeltpersoner skal behandles konfidensielt.

Kvale et al trekker fram tre etiske prinsipper, som delvis overlapper Grønmos fire hensyn: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke innebærer at informantene skal være kjent med hensikt og plan med studien og eventuelle fordeler og ulemper ved deltakelse. De skal vite at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. I denne studien fikk informantene skriftlig og muntlig informasjon før første intervju via e-post og telefon. Informasjonen ble i korthet gjentatt i starten av de innledende intervjuene, og de signerte samtykkeskjema. Informantene i studien er lærere som selv meldte sin interesse for å delta etter forespørsel via rådgiver ved skolen.

Konfidensialitet betyr at ingen informasjon utover det som på forhånd er avtalt, blir offentliggjort. Ingen identifiserbar informasjon vil bli offentliggjort i denne studien. Beskrivelser og fakta om personer og skole er anonymisert. Jeg har tillagt alle et bokmålstilnærmet språk. Jeg skal ikke samle inn eller lagre personopplysninger. Det er ikke informasjon om elever som er relevant her utover informasjon på generelt nivå. Jeg ønsker å vite hvordan lærere praktiserer og reflekterer omkring inkludering, men det vil ikke være relevant å identifisere lærernes erfaringer med de enkelte elevene. Det er ikke mitt fokus. I den grad taushetsbelagt informasjon tilflyter meg ved at jeg er på skolen i disse dagene, er det ivare tatt ved at jeg signerer en taushetserklæring på skolen. Studien må derfor ikke meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg har gjennomført NSDs meldeplikttest i ulike faser av forberedelsene, og konklusjonen var at oppgaven ikke er omfattet av meldeplikt. Undersøkelsen vil bygge på informert og frivillig samtykke av lærerne, og hensyn som er nevnt i avsnittet over, vil bli ivare tatt.

Jeg gjorde et valg om at denne undersøkelsen ikke skulle skille ut en gruppe elever og undersøke «inkluderingen» av dem. Jeg ønsket ikke å undersøke i forhold til spesifikke diagnoser eller vanskebilder. Det var nettopp det denne undersøkelsen ikke skulle gjøre. Det ville stride mot hele oppgavens grunntanke og ideen om hva inkludering er og ikke er. For meg ville det i så fall vært en undersøkelse som ville vært mer i tråd med integreringsbegrepet. Jeg holdt fokus på lærerne og deres praksis og refleksjoner.

De etiske vurderingene knyttet til konsekvenser, betyr at man må vurdere mulige personlige ulemper eller fordeler informantene kan få gjennom å delta i studien. Som forsker må jeg være klar over at nærheten i en intervju situasjon kan gjøre informantene mer åpne enn det de har sett for seg.

Dataene skal slettes når oppgaven er vurdert. Materialet vil bli brukt slik at det ikke kan spores til informantene. Når masteroppgaven er innlevert, vil jeg presentere noen hovedtrekk fra studien for informantene og invitere dem til dialog.

5. Funn og drøfting

Jeg har valgt å presentere funn og drøfting fortløpende for hvert tema. Det gir best sammenheng i framstillingen. Først gjennomgår jeg funn og drøfting av lærernes forståelse av begrepet inkludering. Så presenterer jeg funn og drøfting for hvert inkluderingsselement.

5.1 Lærernes forståelse av begrepet inkludering

5.1.1 Begrepet inkludering i lærernes forståelse

Etter det jeg oppfattet i intervjuene, hadde ingen av de tre informantene i utgangspunktet et nært forhold til begrepet inkludering. De hadde imidlertid et nært forhold til fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbilde.

På direkte spørsmål om hva de oppfatter som forskjellen mellom inkludering og integrering, knytter alle de tre lærerne integrering til elever med minoritetsbakgrunn. Inkludering favnet alle elever – også minoritetsspråklige, slik lærerne anvender begrepene. Når det gjelder det pedagogiske innholdet i integrering og inkludering, oppfatter jeg at de betrakter begrepene som synonyme, men målgruppene er altså delvis ulike. Det later ikke til at de har noe negativt forhold til begrepet integrering, slik det er blitt brukt innenfor spesialpedagogikken som en administrativ inkludering uten opplevelse av inkludering. Integrering var et begrep informantene innledningsvis brukte hyppigere, men det ble altså brukt med det samme pedagogiske innholdet som inkludering. Når begrepet inkludering først er introdusert i intervjuene, adopterer alle informantene begrepet og bruker det gjennom intervjuene.

Lærerne har et poeng som ikke er direkte nevnt i de fem elementene, og det er trygghet. Alle de tre presiserer at det er viktig at elevene opplever trygghet i timen og i faget. Erlend framholder at ingen skal få «gjemme seg bort fordi han er sjenert og ikke tør si noe». Han mener dette er grunnleggende i arbeidet med inkludering. Maria gir uttrykk for det samme. Viktoria er også opptatt av dette og nevner noen fagdidaktiske grep som bidrar til økt trygghet for elevene til å delta.

I det innledende åpne intervjuet, snakket informantene mye om deres eget, men også hele skolens, systematiske arbeid hvert år i august. Ved oppstart var det innarbeidede rutiner, hvor noen var felles for skolen, noen favnet den enkelte avdeling, og hver enkelt faglærer hadde oppstartsaktiviteter i sine timer. Informantene knyttet disse aktivitetene til inkludering. Målsetningen med disse, var å skape tilhørighet i et fellesskap, og legge til rette for deltakelse for alle. De pleide ikke å bruke begrepet inkludering om dette arbeidet, men det var dette de svarte når jeg spurte om skolen eller lærerne hadde noen tiltak for å legge til rette for inkludering. Når de snakket fritt om temaet, framgikk det at de også så på utbytte for alle som et viktig element.

I det mer styrte intervjuet etter observasjonen, fikk de direkte spørsmål om deres arbeid med de fem elementene fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbilde. Da sluttet de seg umiddelbart til betydningen av også disse elementene i arbeidet med inkludering.

5.1.2 Drøfting av begrepet inkludering i lærernes forståelse

I teorikapittelet viste jeg til skolehistoriens integreringsideologi, hvor elever med spesialundervisning ble plassert i ordinær skole uten at skolen endret seg. Det var elevene som skulle tilpasse seg skolesystemet. Det er ikke dette integreringsbegrepet informantene bruker. Slik jeg oppfatter dem, bruker de «integrering» om inkludering av minoritetsspråklige elever. Skolens undervisningspraksis og måte å møte elevene på, framstilles som fleksibel og i endring knyttet til hvilken informasjon de fikk om elevene og hva de kom fram til i dialog med elevene selv. Dette er i tråd med inkluderingsbegrepet, slik det ble presentert i kapittel 2.0.

Når begrepet inkludering først var introdusert gjennom mine spørsmål, benyttet informantene det konsekvent i ettertid. Jeg stiller spørsmål ved validiteten i min studie knyttet til dette. Er det mine spørsmål som har påvirket informantenes begrepsbruk? Får jeg da valide resultater? Jeg vurderer dette som relativt uproblematisk. Det var lærernes refleksjoner omkring elementene som er det grunnleggende i denne studien. Jeg definerer dette som inkludering, og det blir derfor også det sentrale begrepet i studiens tittel. Det er imidlertid det praktiske arbeidet og refleksjonene omkring det som er det essensielle i studien, og det er knyttet til arbeidet og refleksjonene omkring de fem elementene.

Jeg minner om definisjonen som ligger til grunn for denne studien: Inkludering er en kontinuerlig prosess, der formålet er å skape et læringsmiljø som er preget av fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og fokus på å utvikle positive selvbilder. Ut fra erfaringene mine i møte med disse lærerne, slutter jeg at det kanskje er mer fruktbart å benytte nettopp disse begrepene i det praktiske utviklingsarbeidet i skolen.

Informantenes forhold til begrepet «integrering» som relatert til minoritetsspråklige, kan være knyttet til forhold utenfor skoleverket. Det har foregått en intens debatt i norsk politikk og i media omkring utsending av lengeværende asylbarn, og debatten har vekket følelser hos de fleste. Debatten har vært en del av en «integreringsdebatt». I lys av dette er det kanskje ikke så overraskende at lærerne knytter integrering til minoritetsspråklige. Debatten har vært politisk brennaktuell, og media har hatt langvarig søkelys på temaet.

Siden det er et unisont fokus på trygghet hos informantene i tilknytning til inkludering, kunne jeg latt trygghet være et element som var med på definere inkludering. Jeg valgte likevel å la det ligge utenfor inkluderingsbegrepet og heller legge til grunn at det er en forutsetning for inkludering. Jeg ville for øvrig

ikke finne støtte til dette på samme måte som til de andre fem elementene, hvor den forskningsbaserte forankringen er hentet hos henholdsvis Peder Haug og Dansk Clearinghouse, jamfør kapittel 2.3 over.

De fem elementene, som altså er fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbylde uttrykker en slags essens, både i det lærerne praktiserte i klasserommet og i det de uttrykte om inkludering i intervjuene. De vektet riktignok elementene noe ulikt, som vi skal komme mer inn på nedenfor.

5.2 Fellesskap

5.2.1 Funn

Mangfold

Det var rundt 14 elever i klassene til Maria og Viktoria. I Erlends klasse var det under ti elever. Til sammen var det altså litt under 40 elever i de øktene jeg observerte, og som var utgangspunkt for deler av intervjuene. Blant disse var det mange som hadde ulike utfordringer. Noen hadde lese-, skrive- eller matematikkvansker. Flere hadde medisinske diagnoser som tilsa at de kunne ha utfordringer i opplæringssituasjoner, som ADHD, Tourettes og Asberger. Mange hadde et annet førstespråk enn norsk, og en elev hadde relativt dårlige norskkunnskaper. De fleste bodde med en eller to biologiske foreldre, rundt fire bodde hos fosterforeldre, og et par elever hadde flyttet for seg selv eller sammen med kjæreste. Ikke i noen av klassene var det elever med sansetap eller utviklingshemming, etter det lærerne kjente til.

Sammensetningen av elever kan slå ut på studiens resultater. Når jeg senere vil trekke noen konklusjoner om lærernes praksis og refleksjoner omkring inkludering, er det med bakgrunn i at de står i undervisning med et relativt stort mangfold av elever – i praksis ikke med «alle».

Jeg vil imidlertid presisere at mangfoldet i elevgruppene ikke lar seg definere enkelt ved å vise til diagnosene, familiestatus eller etnisitet, og beskrivelsene er ikke direkte relevante i studien for øvrig. Det skal også framheves at ingen av lærerne var opptatt av diagnosene. De var tvert imot opptatt av å ikke legge vekt på diagnosene. Samtlige ga uttrykk for at hver elev var et individ med sin egen historie, og at diagnosene kun i begrenset grad kunne være til nytte i hverdagen. Alle tre ga uttrykk for misnøye med spørsmålet om diagnoser. Det virket som om diagnosene hadde mest betydning i den grad de utløste et samarbeid med eksterne instanser, noe lærerne opplevde som nyttig.

Lærerne ga uttrykk for at det er en selvfølge at alle elevene hører til i deres klasser. Det var utenkelig for lærerne at elevene ikke skulle gå på denne skolen og være en del av gruppa. Hele problemstillingen framstår som uaktuell for alle informantene i denne studien.

På spørsmål om de tenker at noen ville hatt det bedre på en spesialskole i et segregert tilbud, svarte alle entydig nei. De mente at elevene hadde det bedre sammen med de andre i gruppa og at skolen er så god på å ivareta mangfoldet at det er best for elevene å være der.

Alle de tre lærerne sa eksplisitt at elevene hører til i deres gruppe. De var glade for den veiledningen og støtten de fikk, men det var lærernes elever. Lærerne gir uttrykk for at de mener det naturlig at de har ansvaret for alle elevene i gruppa i sitt fag. De ser ingen grunn til at noen elever skal ut av gruppa for å få ekstra støtte individuelt.

Tilrettelegging for mangfold

Informantene foretrakk universell utforming av individuell tilrettelegging framfor tilrettelegging for den enkelte. De er opptatt av å skaffe seg kunnskap om hvordan læringssituasjonen for de enkelte elevene kan tilrettelegges. Alle sier at de får god hjelp av rådgiver ved skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste, helsesøster og andre instanser i en del saker. Lærerne gir uttrykk for at de aldri blir sittende alene i en sak dersom det er utfordringer knyttet til en elev.

Informantene påpeker at de aldri sier til klassen at et tiltak er knyttet til bare en bestemt elev. Lærerne har imidlertid flere eksempler på tiltak i klasser, hvor utgangspunktet for et tiltak er tilretteleggingsbehov hos enkeltelever. Et eksempel er når en elev utløser behov for assistent. Teamet bestemmer da at de presenterer assistenten som en assistent for klassen og ikke for eleven.

Lærerne hevder at ingen elever har noe «skade» av tilretteleggingstiltak. Maria peker på hensikten: «Det er sånne ting vi gjør for inkludering. For vi kan ikke... En elev kan ikke skille seg ut på grunn av den tilretteleggingen hun har».

Et annet eksempel på tilrettelegging for mangfold forekommer når noen elever strever med å få oversikt over oppgaver når de er skrevet i font 12 og det er flere oppgaver på et ark. For noen, ofte med dysleksi eller ADHD, kan det være nyttig å bruke font 14 og ha ett ark per oppgave. Denne tilretteleggingen fungerer fint for alle i klassen, og det er unødvendig å ha to versjoner.

I flere sammenhenger poengterer informantene sammenhengen mellom et godt miljø, gode relasjoner, fellesskap og læring. De knytter læring nært til opplevelsen av fellesskap.

Både Erlend, Maria, og Viktoria har en dialogisk form på undervisningen, med relativt stor grad av lærerstyring. På spørsmål om hvordan de kan jobbe med å fremme fellesskap i sine fag, viser alle til dialogen, og arbeidet med å trekke inn alle i klassesamtalen. Det er helt sammenfallende med det jeg observerte. Erlend formulerer det slik:

Vi har disse samtalerne da. Jeg prøver å få til at flest mulig deltar i dem. At flest mulig har et eieforhold til noe av det vi snakker om. Prøve å legge temaene på et sånt nivå at alle kan kjenne seg litt igjen. Det kan vel kanskje føre til at vi får et fellesskap.

Viktoria har en aktiv klasse, og noen elever tar mye av rommet. Viktoria er opptatt av å sørge for å gi plass til de som ikke på samme måte gjør krav på plass selv, slik at alle får oppleve at de er «en del av det som skjer og av fellesskapet.»

Maria trekker fram et fagdidaktisk grep som innebærer å samle elevene foran i klasserommet. Elevene har kun med seg hver sin stol og sitter tett inntil henne og hverandre i ring. Hun stiller matematiske spørsmål, og det er regler for hvordan turtakingen fungerer. Hun har fortløpende kommunikasjon med elevene i gruppa og framholder at arbeidsformen fremmer fellesskapsfølelsen:

Selv om de ikke snakker, så tenker de. De ga meg tegnet, de diskuterte, de var enige. De nikket. Og alle på samme nivå. Tett inntil meg. Helt foran i klasserommet. Og alle bøkene og pc-ene, alle de tingene de gjemmer seg bak, de er borte.

I likhet med de andre informantene, er Viktoria opptatt av å utvikle fellesskapet og ser det som sitt ansvar som lærer å lede dette arbeidet i sine timer.

Alle de tre lærerne har opplevd at noen elever selv aktivt ekskluderer seg fra fellesskapet, og de gir uttrykk for at da er det utfordrende å få til inkludering. De har alle opplevelser med elever som nekter å inngå i samarbeid med andre elever og som kan ha avvisende atferd overfor lærere. Det mest krevende mener lærerne er elever som er avvisende overfor andre elever. Da er det ikke alltid at det hjelper med samtaler om det, men av og til skjer endringer. I de klassene jeg observerte, er det bare en elev som aktivt går inn for å ekskludere seg, og det blir fulgt opp i et samarbeid med flere.

Viktoria knytter utvikling av fellesskapsfølelsen tett opp mot medvirkning. Hun tenker at medvirkning får elevene til å føle at de har vært en del av noe og at det bidrar til fellesskapsfølelsen. Hun er bevisst på at elevene vet noe om hverandre som hun ikke vet, og at det er en dynamikk i klassen som hun bare delvis er en del av og påvirker.

Maria er opptatt av likhet og ulikhet som grunnlag for fellesskap. Hun mener at denne skolen har en fordel ved at det kommer så mange forskjellige elever fra ungdomsskolen. Hun peker på at mange av de som kommer hit ikke klarer det vanlige skoleløpet i ungdomsskolen. Hun hevder at nettopp de store forskjellene mellom elevene, på en måte gjør elevene like. De store forskjellene gjør det enklere å skape et fellesskap, i følge henne.

5.2.2 Drøfting

Mangfold

Som vi så i innledningskapittelet, er det historiske og politiske utgangspunktet for inkluderingsbegrepet at skolen har utviklet seg fra å være for de få til å være for alle. Denne utviklingen har gått via en fase hvor det fantes en rekke segregerte, spesialiserte tilbud, i spesialskoler. Utviklingen fortsatte inn i en integreringsperiode, da skolene i praksis endret seg lite til tross for at elevgrunnlaget ble utvidet. Til konkretiseringen mangfold av elementet fellesskap vil jeg på bakgrunn av det jeg ser av funnene si at det var relativt stor variasjon i elevenes utfordringer i disse tre klassene. Det var et stort mangfold representert i klassene. Dette er en første forutsetning for å snakke om inkludering.

Det er imidlertid med et visst ubehag at jeg formulerer avsnittet over. Avsnittet bygger på en forestilling om at «noen er likere enn andre» som i *Animal Farm* av George Orwell (1945). Siden dette ligger som en forutsetning bak begrepet inkludering, ser jeg det imidlertid som relevant å ha med disse beskrivelsene. Jeg har imidlertid en tro på at den historiske utviklingen vil drive oss framover til en forestilling om at det er ulikhetene som er det normale. Praksis forteller oss kontinuerlig at i inkludering av «mangfold» er det ikke bare de klassiske diagnosene, familiestatus og etnisitet som gir utfordringer. Det å bringe sammen mennesker i et fellesskap og drive opplæring er i seg selv en krevende øvelse. Alt vi kan frambringe av kunnskap om det å forholde seg til hverandre og om ulike måter å lære på vil være nyttig. Den kontinuerlige utviklingen av fagdidaktikk i kombinasjon med blikket for den enkelte og forståelse av betydningen av tilhørighet, vil bringe fram et endret syn på forskjelligheter. Det er ikke så mange år siden det var forventet at alle elever skulle løse oppgaver på samme måte og ble forventet å lære på det samme viset. I dette perspektivet kan vi se at utviklingen innenfor inkluderende opplæring har tatt et sjumilsteg.

Jeg har med andre ord gitt en beskrivelse av mangfoldet i klassene basert på diagnoser, familiestatus og etnisitet, men jeg tar i prinsippet avstand fra denne måten å kategorisere mennesker på. Med dette er det jeg som har etablert et «vi» og «dem», jamfør Nilholms rapport som det er vist til i teorikapittelet. Lærerne ønsket ikke å beskrive elevene sine med disse kategoriene. Det var jeg i min iver etter å forstå inkludering, som tvang fram en kategorisering av elevene. Tenkningen er i tråd med integreringsideologien fra 1960-tallet og tilhører den skolehistoriske gravhaug. Lærerne i denne studien, på den annen side, forholder seg ikke til ulikheter ved å definere noen som «mer ulike» enn andre. Det er ikke etablert noen forestilling om «vi» og «dem», etter det jeg klarte å fange opp. Samtlige elever omtales på lik linje, og vansker er kun relevante som utgangspunkt for hvordan lærerne tilpasser undervisningsoppleggene og hvem de kan samarbeide med av eksterne instanser.

Alle de tre lærerne er opptatt av at elevene hører til i gruppa og på skolen, både i det de sier og det jeg observerer. Deres praksis føyer seg godt inn i den historiske og politiske konteksten de er en del av, hvor det er forventet at skolen tilpasser seg elevenes mangfold og tilbyr et inkluderende læringsmiljø. Vi ser at de uttrykker en forståelse av hvem som «hører hjemme» i skolen, som er i tråd med den historiske og politiske samtid. Skolen er for alle. Elever med utviklingshemming får imidlertid opplæringstilbud et annet sted og er ikke med i elevgrunnlaget som er utgangspunkt i denne studien.

I Hedmark viste en studie av Nes et al. (2004) at lærerne var positive til inkludering, men ønsket at andre skulle ha ansvaret for elevene med særskilte behov. Hvis vi sammenholder informantenes holdning til ansvar med det som kom fram i undersøkelsen på Hedmark, ser vi at lærerne i min studie skiller seg fra Hedmarklærerne ved at de ser det som helt selvfølgelig å ha ansvar for alle sine elever. De ønsker ikke at noen andre skal overta ansvaret for elever med særskilte behov.

Tilrettelegging for mangfold

Tilpasning til mangfoldet er blitt det ordinære for lærerne i studien. Det er ikke snakk om ordinær undervisning og så noe annet for noen spesielle. Lærerne justerer det ordinære for å treffe alle. Her er denne praksisen illustrert ved to eksempler, nemlig assistenten og oppgaveutformingen. Teamet presenterer assistenten som en assistent for klassen og ikke for eleven. Dette gjør at det blir naturlig for eleven å være i klassen, og det gjør det naturlig for assistenten å bevege seg mellom elevene. Gruppetilhørigheten og fellesskapet blir ivaretatt. Et felles oppgavesett gjør at elevene slipper å oppleve særbehandling, og ofte er det slik at flere i en klasse faktisk kan ha nytte av det.

Lærerne er hele tiden åpne for nye ideer i undervisningen og setter pris på den støtten de finner i ulike spesialistmiljøer. De bruker denne støtten til å tilpasse undervisningen til en heterogenitet i gruppa, slik Kunnskapsdepartementet krever (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Jeg siterte Maria der hun snakker om ulike tilretteleggingstiltak, hvor hun presiserer at en elev ikke skal skille seg ut ved tilretteleggingen. Dette tenker jeg er den optimale operasjonaliseringen av det Kunnskapsdepartementet kaller å gjøre ordinære opplæringstilbud «mer romslige og inkluderende» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 32). Denne praksisen er også et signal om at det ikke finnes noe «vi» og «dem», slik Nilholm et al. kritiserer integreringsbegrepet for å representere. Læringsmiljøet blir utformet nettopp med tanke på elevers ulikhet. Tilretteleggingen etableres ikke som et tillegg til ordinær undervisning, men i ordinær undervisning.

Lærerne lever etter UNESCOs retningslinjer som foreskriver at ordinære skoler skal være mer inkluderende. Lærerne utvikler sin undervisning fortløpende etter som de selv lærer om ulike tilretteleggingsmuligheter.

Læringssyn

Det virket som om lærernes arbeid med læringsmiljøet var sterkt forankret i læringssynet. Læringssynet kom ofte fram i intervjuene selv om jeg aldri stilte direkte spørsmål om det. I det lærerne sa og det de gjorde oppfattet jeg at de la et sosiokulturelt læringssyn til grunn i undervisningsarbeidet. De trekker hele tiden elevene inn i et fellesskap ved å henvende seg til hver enkelt og legge til rette for samarbeid. De påpeker at antall elever i gruppa er viktig for å få dette til.

Lærerne forholder seg kontinuerlig til elevene både som enkeltindivider og som gruppe. De ser hver enkelt, men de har fokus på fellesskapet. De henvender seg til hver enkelt elev, og passer på at alle blir trukket inn i fellesaktivitetene.

5.3 Deltakelse

5.3.1 Funn

Elevaktivitet

I observasjonen er det vekslning mellom klasesamtale og oppgaveløsning gruppevis eller to og to.

Det er stor elevdeltakelse i timen. I alle timene jeg har observert, har absolutt alle elevene sagt noe i løpet av timen – enten i plenum eller ved at læreren var borte hos eleven og pratet om oppgaver i faget og om annet. Det så ut til at lærerne var opptatt av at deltakelsen i seg selv var et viktig poeng – ikke først og fremst hva som var innholdet i elevens bidrag. Alle replikker ble anerkjent, og mange ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål eller kommentarer fra læreren. Lærerne ga uttrykk for overfor elevene at det var positivt at elevene stilte spørsmål og kommenterte. Alle spørsmål som elevene stilte, ble godt mottatt, uansett om det var ting elevene burde vite fordi læreren nettopp hadde snakket om det. Alle innspill ble tatt på alvor, uansett om de snevert faglig sett var relevante eller ikke. Timene var som nevnt relativt lærerstyrt.

Viktorina sier det slik at hun alltid prøver å spille videre på elevenes replikker slik at replikkene skal oppleves som relevante i klasesamtalen. Hun vil gi elevene opplevelse av at de har noe å bidra med. Denne kommunikasjonsformen så jeg demonstrert flere ganger, både hos henne og hos de to andre lærerne.

Erlend understreker betydningen av at læreren styrer samtalene slik at man får med flest mulig elever. Han ser det som en av de viktigste oppgavene til læreren å få elevene med i en dialog, som deltakere. For å oppnå dette, framhever han betydningen av å bygge opp gode relasjoner med elevene så fort som mulig, men også bygge relasjoner over tid.

Maria er helt eksplisitt i omtalen av deltakelsens betydning for læring:

Men jeg tror at det er helt avgjørende for læring. Du lærer ikke alene, spesielt i dag. Du skal ikke tenke alene (...). Det går ikke. Vi må tilpasse. Vi må omforme. Vi må redesigne. Vi må snakke. Kommunikasjon, samarbeid, alle inkludert.

Lærers rolle overfor elever som deltar lite og mye

Lærerne så ut til å være bevisste på «skyggeområder» i klassen, områder hvor elevene tok mindre initiativ til å delta aktivt. Lærerne trakk inn elevene i fellesskapet, der elevene ikke selv tok initiativ. Erlend illustrerer det med en hodebevegelse:

Det er ofte en må ta seg i det at når en sitter der en sitter, så er det naturlig å bare se sånn (viser med hodet i hvilken retning det er lett å ha blikket), men en må jo prøve å dra med seg alle. Også de som sitter lengst nede i hjørnet der, og som kanskje ikke har blikket rettet mot deg.

Jeg fikk se dette i praksis i observasjonen. Noen av elevene så ut til å prøve å gjøre seg usynlige, men jeg fikk høre stemmen til alle elevene i løpet av timene. En elev satt helt forrest, skrått overfor Erlend, og var i en slags blindsoner. Eleven sa ingenting på eget initiativ. Erlend henvendte seg flere ganger til han, med henvendelser hvor det var tilstrekkelig å gi respons med enstavelsesord. På det viset foregikk det en dialog hvor også den mest stille eleven var en del av det hele.

Hos Maria og Viktoria var det deler av klasserommet som var litt dominerende i klassesamtalen. Både Maria og Viktoria så ut til å ville kompensere for denne skjevheten. Når elevene samarbeidet om oppgaver, gikk begge lærerne systematisk omkring og sørget for å være i kontakt med alle elevene.

I Viktorias time er det bare en elev jeg ikke hørte stemmen til i plenum. Viktoria skjønner hvem jeg henviser til når jeg tar opp dette i intervjuet etterpå, og hun utfyller bildet. Hun forteller at hun ofte legger opp til at de jobber to og to eller fire og fire med tanke på at nettopp han skal være «en del av en samtale». Viktoria har snakket med eleven om dette i fagsamtaler. Han deltar når elevene jobber sammen, men han har sagt at han ikke liker å snakke i klassen. Viktoria har spurt han om dette fordi hun synes deltakelse er viktig. De har gjort en avtale omkring dette:

Han synes det er lettere å si noe i klassen når han blir pekt ut. Men det å ta initiativet selv, det synes han er litt ubehagelig. Så sa jeg at det er helt greit. Da skal jeg være flinkere til å peke på deg. Og da blir det opp til meg å dra han inn eller ikke. Og det gjør jeg jo.

Maria påpeker to hovedutfordringer ved deltakelse: de som ikke vil delta og de som vil delta kontinuerlig. Maria er opptatt av å komme i kontakt med de som prøver å gjemme seg bort, men mener at det er like stort behov for å dempe de som helst vil snakke hele tiden.

Viktoria har også erfaring med at noen elever må reguleres ned i deltakelsen. Hun har nå en elev som «må ha oppmerksomhet». Dette har vært tema i fagsamtale med ham, og eleven og Viktoria har gjort en avtale om at hun sier fra til ham når han tar for stor plass. Under observasjonen i forkant kom det til en episode som bekreftet dette. En elev «tok mye plass», som Viktoria sier. På et tidspunkt i timen henvendte hun seg direkte til han med beskjeden «Det holder nå», hvorpå han umiddelbart dempet seg. Stemningen ble ikke dårlig av det, etter det jeg erfarte, og han deltok også etter beskjeden, men mer tilpasset til klassens aktivitet.

Erlend sier ingenting om at han må «regulere noen ned» og jeg ser det heller ikke i hans timer, men jeg ser flere ganger at han «regulerer noen opp». Det ser heller ikke ut til at enkeltelever utpeker seg ved å være «for» aktive i Erlends timer. De fleste sier en del i timen, og enkelte får litt ekstra hjelp av læreren til å ta ordet.

Maria legger stor vekt på å få fram feilene som det er lett å gjøre i faget, og at det må være trygt for elevene å vise feil, for hun mener det er et godt utgangspunkt for å lære:

Elevene vil ikke stille spørsmål hvis de kommer til å drite seg ut. Det er det de tenker. Men det jeg framhever, er at den eneste måten å lære, er å gjøre feil. Vær så snill, la oss gjøre masse feil.

Viktoria forteller at hun har fagsamtaler med alle elever, og der snakker hun alltid om deltakelse. Hun gjør det klart for dem at hun forventer deltakelse, men stiller også spørsmål til dem om hva hun kan gjøre for å gjøre det enklere for dem å delta. Hun er tydelig overfor elevene på at hun skal undervise, men det er de som skal lære, og at det forutsetter deltakelse.

Læreren rolle i å utvikle elev-elevrelasjoner

Lærerne gir uttrykk for at de jobber systematisk med å hjelpe elevene til å oppdage hverandre slik at det etableres elev-elev-relasjoner. Elevene må delta for å oppnå læring, men de må bli kjent med hverandre for å tørre å delta, i følge lærerne. Siden lærerne i undersøkelsen jobber på vg1, får de elevene inn fra ulike skoler når høstsemesteret begynner. Hele skolen er i følge lærerne opptatt av at elevene skal bli kjent de første ukene, og det må settes en standard for hvordan de skal ha det sammen tidlig på høsten. I dette arbeidet deltar alle lærere, og det er en oppstartsaktivitet i alle fag. Maria forteller om en bestemt oppgave som hun pleier å bruke for å få elevene til å vise seg fram for hverandre. Maria spør elevene om hva de har gjort som ikke hun har gjort. Elevene får to minutter på å tenke. På det viset setter hun dem i gang med å finne det som er unikt ved seg selv. Alle er interessert i hva de andre har gjort og følger nøye med. Maria forteller om en forsiktig jente i en klasse med ganske tøffe gutter. Jenta fortalte at hun hadde hoppet i fallskjerm. Alle de andre elevene i klassen ble helt stille. Maria hadde fått eleven til å vise seg fram og fått de andre elevene til å se henne: «Så plutselig gikk hun fra å være stille og uinteressant til den

kule jenta.». Alle de tre lærerne sier at de er svært bevisste på å at elevene skal blir kjent med hverandre og legge til rette for gode relasjoner med en gang de begynner på skolen på høsten.

Viktoria framholder også betydningen av at lærerne hjelper elevene til å se hverandre. Hun forteller om en episode da temaet var flerspråklighet. Det viste seg at en av de stille elevene pleide å snakke engelsk ved middagsbordet fordi lillesøsteren skulle få engelsktrening. Læreren beskriver hvordan hun griper tak i dette poenget og hvordan dette bidrar til at han deltar og at de andre elevene oppdager han. Han ble en «happening» i den timen, som Viktoria uttrykker det.

Viktoria forteller om store forskjeller mellom klassene i det å delta, og om hvordan hun av og til tar grep for å få elevene til å oppdage hverandre:

I noen klasser er det kjempeenkelt å få dem til å delta, og i andre er jeg nødt til å liksom sperre opp øya for elevene og si: se her, det er en til her. Som de kanskje ikke ser.

Erlend er også opptatt av å synliggjøre de som er stille og trekke dem inn i en samtale. Han mener det er nesten umulig å drive opplæring uten at det ligger noen relasjoner «i bunnen». Han dweler ikke så lenge ved dette temaet i intervjuet, men jeg ser at han har noen strategier i klasserommet som trekker i denne retningen. Når elevene forteller noe, lytter han interessert og stiller oppfølgingsspørsmål. Og når Erlend lytter til en elev, da lytter de andre elevene også. Når Erlend anerkjenner temaet og innspillet, ser det ut til å gi det status til eleven som forteller.

I observasjonene så jeg hvordan lærere var aktive med å stimulere elever til å ta ordet, og to av lærerne dempet også elever som snakket litt mye. I intervjuene kom det fram at de var opptatt av at alle deltok, at noen måtte stimuleres til å delta mer, og andre trengte signaler for å snakke mindre – i hvert fall i to av klassene.

Lærerne forteller at den digitale hverdagen har gitt nye utfordringer for deltakelsen i klasserommet. De er strenge på at elevene skal legge fra seg både PC-er og mobiltelefoner i timene. Det de har erfart, er at de digitale verktøyene skaper distraksjoner og hemmer deltakelse i undervisningen. Elevene bruker PC i noen oppgaveløsninger, og da er det regulert av lærerne. Jeg ser disse distraksjonene i timene. Lærerne er relativt diskrete, men bestemte i hvordan de gir beskjeder til elever omkring dette. Elevene gjør som lærerne sier og tar ut ørepropper og lukker PC-er.

5.3.2 Drøfting

Elevaktivitet

I intervjuene både før og etter observasjonene framkom det en bevissthet og et stort ønske om å få alle elevene til å delta sammen. Informantene henviste stadig til deltakelsens betydning for læring, helt i tråd

med sosiokulturell læringsteori. Hvis vi forankrer opplæringen i sosiokulturell læringsteori, blir deltakelse i en kommunikasjon en forutsetning for læring. Informantene kjenner nok Vygotskys teorier godt, men i like stor grad virket overbevisningen begrunnet i det de har sett og erfart. De ga uttrykk for at de har erfart at deltakelse gir gevinst på læringseffekt.

Dersom vi legger til grunn et læringssyn hvor kunnskapskonstruksjon skjer gjennom kommunikasjon, er det grunnleggende at alle elevene deltar. Dette faller ikke like naturlig for alle elever, og da er det lærernes oppgave å stimulere til dette. Lærerne jobber kontinuerlig med å trekke elevene inn i det som foregår i fellesskapet.

Lærers rolle overfor elever som deltar lite og mye

I NOU 2015:2 slås det fast at det kan være viktig for å etablere et inkluderende læringsmiljø at lærerne passer på at ikke enkeltelever blir for dominerende. Dette kan være ødeleggende for andre elever. To av lærerne i studien mente at de hadde elever i de klassene jeg observerte, som hadde en tendens til å være dominerende, og at dette kunne være uheldig for den andres deltakelse. Begge hadde strategier for å håndtere dette slik at de fikk lagt til rette for en bredere deltakelse. I Erlends klasse var det ingen under observasjonen som var dominerende, og Erlend nevnte heller ikke et behov for å regulere noen ned.

Lærernes beskrivelse av dynamikken i klassene stemte godt med min vurdering av den i observatørrollen. Disse tre lærerne viste stort engasjement i å diskutere dynamikken i gruppa, noe som Håstein og Werner (2008) mener er et nødvendig utgangspunkt for å stimulere til alles deltakelse. Håstein og Werner (ibid.) mente at lærere trengte mer kompetanse i å avdekke deltakelsesmønstre. Disse lærerne framsto som kompetente til det, både ved de refleksjonene de hadde omkring sine grupper, men kanskje særlig ved det helhetsblikket som måtte ligge i bunnen for måten de agerte i klasserommet. De har hatt om lag to tredjedeler av et skoleår til å bli kjent med elevene. Nå vet de hvem som trenger litt ekstra stimulering for å delta, og de vet hvem som vanligvis inntar ulike roller i klasserommet. De kjenner deltakelsesmønsteret i sitt fag i den enkelte klassen og manøvrerer ut fra den kunnskapen og ut fra en grunnleggende motivasjon for å få alle elevene til å delta.

Det er selvfølgelig en viss mulighet for at lærerne bestrebet seg ekstra på å få alle elevene i tale, siden jeg var der, og de visste at interessefeltet mitt var inkludering. Jeg ser imidlertid ikke det som sannsynlig. For det første virket det som om kontakten med alle elevene og mellom alle elevene var godt etablert. For det andre hadde ikke lærerne noe å tjene på å ha meg med i undervisningen utover det å ha noen å diskutere egen undervisning og klasse med.

I intervjuet etter observasjonen spurte jeg alle informantene om økten jeg hadde observert var representativ, altså om den ble gjennomført slik den pleide å bli det. Alle svarte at timene var ganske

gjennomsnittlige. Samtidig mente alle tre at min tilstedeværelse nok gjorde at elevene noe raskere lot seg roe ned etter friminutt og kanskje anstrengte seg litt ekstra for å vise seg fra sin beste side. Lærerne mente imidlertid at forskjellen fra en vanlig time ikke var påfallende. Jeg legger derfor til grunn at både elev- og læreraktiviteten var representativ for timene i faget.

Jeg observerte lærere som hadde et klart helhetsblikk for aktiviteten i klassen og så ut til å vurdere og regulere deltakelsesmønsteret godt. De så ut til å ha stor bevissthet i å henvende seg til elever som ikke på eget initiativ bidro og stimulerte dem til å bidra. I intervjuene bekreftet de interessen for å få alle elevene i tale i løpet av hver økt.

Lærers rolle i å utvikle elev-elevrelasjoner

Hvordan læreren forholder seg til de ulike elevene i klassen påvirker elev-elevrelasjonene. Når lærerne lytter interessert til hva elevene har å fortelle, sender de et signal til hele klassen om at denne personen er det verdt å lytte til. Læreren kan skape motivasjon hos elevene for å bli kjent med hverandre ved å vise interesse for elevene. På den annen side kan ignorering fra lærers side gi motsatt effekt.

Informantene er klar over sin påvirkning av relasjonene mellom elevene, og de tenker relasjoner når de forbereder timene. Når de legger opp undervisningen, tar de utgangspunkt i relasjonene i gruppa, slik de kjenner dem.

5.4 Medvirkning

5.4.1 Funn

Hvis man med medvirkning forstår at elevene er med på å sette preg på undervisningen ved å høre sin egen stemme i fellesskapet, så observerte jeg svært mye medvirkning i alle undervisningsøktene jeg var med i. Hvis man med medvirkning forstår det som Kunnskapsløftet framhever, at elevene skal ha medbestemmelse i hva de skal gjøre, så jeg mindre av dette.

I det innledende intervjuet var det ingen av lærerne som trakk fram medvirkning som et element ved inkludering. På direkte spørsmål om det, i oppfølgingsintervjuet etter observasjonen, mente alle informantene at medvirkning er viktig og at det er relevant i sammenheng med inkludering. Maria og Viktoria ga uttrykk for at dette var noe de måtte jobbe med å utvikle mer, mens Erlend ga uttrykk for at det lave faglige nivået til elevene gjorde det vanskelig for elevene å medvirke i akkurat dette faget. Han uttrykte imidlertid et like stort ønske som de andre om økt medvirkning.

Lærer- og elevrollen

De tre informantene har en utpreget dialogisk form i undervisningen, og alle gir uttrykk for at de håper at elevene føler trygghet nok til å komme med innspill når de ønsker endringer.

Erlend opplever at dialogen er en enkel måte å la elevene medvirke i undervisningen. Han mener imidlertid at det ikke er så lett å få til den medvirkningen han skulle ønske i faget matematikk. Det er lite initiativ hos elevene, og det er lite elevinnspill han kan utnytte i undervisningen. Han har imidlertid den samme gruppa i et verkstedfag, og der er det mye lettere å få til medvirkning, i følge Erlend. Der er de aktive på en helt annen måte.

Men siden du spør om det med medvirkning, så er det lettere i verkstedet. I fellesfagene så er det ikke så lett med medvirkning, i hvert fall ikke i matte. Men hvis du tar dem med i verkstedet, da blir det annerledes. For der er det flere som er såpass langt framme med motorikk og sånne ting som kan hjelpe til.

Erlend setter altså utfordringene med medvirkning i matematikk i sammenheng med de store faglige utfordringene elevene har.

Maria mener også at det ikke er så lett å jobbe med medvirkning i matematikk. Hennes klasse har et bedre utgangspunkt når det gjelder det faglige nivået, men elevene har mange andre utfordringer, i første rekke språklig og sosialt. Maria tar raskt ansvar for liten grad av medvirkning og konkluderer med at hun må jobbe med det. Det jeg ser i hennes økter, er imidlertid en stor grad av elevaktivitet. Elevene tar lett kontakt med læreren om mange ulike temaer. Det jeg observerer i Viktorias økt er også stor grad av elevaktivitet.

Det ser ikke ut til at elevene har vært med på å planlegge innholdet i timene jeg observerer. I det å være aktive, påvirker de imidlertid innholdet i selve timen.

Dialogene bærer preg av likeverdighet mellom lærere og elever. Elevene blir tatt på alvor, og elevene ser også ut til å lytte til det lærerne sier. Det betyr ikke at de har like roller overfor hverandre. Det er lærerne som har ansvar, og denne rolleoppfatningen framgår både i observasjonene og i intervjuene.

Viktoria og Maria lager ofte flere undervisningsopplegg til den samme økten. Viktoria tenker at medvirkning innebærer at hun av og til kan endre undervisningsopplegget eller planen fordi elevene ikke trives med arbeidsformen. Hun setter av og til opp alternativer, så kan de velge blant de alternativene hun presenterer. Hun ser det som viktig at de opplever medvirkning som en del av utdannelsen. Det er erfaringer som er nyttige å ha med seg senere. Maria lar ikke på samme måte elevene velge, men justerer seg over på «Plan B» hvis hun erfarer at «Plan A» ikke passer for den bestemte klassen den bestemte dagen. Erlend mener fleksibiliteten ligger i dialogen.

I de timene jeg observerer er det ingen diskusjon om tema eller arbeidsform. Det framstår for meg som om det er en åpen og trygg stemning, hvor elevenes innspill blir ønsket velkommen. Ingen elever utfordrer lærerens opplegg, så jeg vet ikke hvordan det ville vært håndtert. Dette kan være en effekt av at jeg er der, og elevene legger kanskje litt bånd på seg.

Frihet til å uttrykke seg

Maria har noen fagdidaktiske grep som legger til rette for elevmedvirkning i faget. Hun sender blant annet av og til en video til elevene, som en preview til timen. Sammen med videoen følger det tre spørsmål. Første spørsmål gjelder hva elevene synes er enkelt i videoen. Andre spørsmål gjelder hva de synes er vanskelig. Det tredje spørsmålet er hva læreren kan gjøre for at eleven skal forstå temaet bedre. Svarene er anonyme i begynnelsen. Maria samler svarene før undervisning og setter dem i en ordskey eller i en liste og viser den til klassen som et utgangspunkt i undervisningen. På den måten påvirker elevene undervisningen. Alle innspill blir tatt på alvor.

På konkrete spørsmål omkring betydningen av medvirkning, var informantene helt enige i at dette var et viktig element i arbeidet med inkludering. Viktoria knyttet dessuten medvirkning til opplevelse av fellesskap på den måten at medvirkning bidro til fellesskapsopplevelse i klassen.

5.4.2 Drøfting

Roller

Som vi så i teorikapittelet, peker Engh og Rose (2014) på at demokratisering og endret læringssyn gjør det nødvendig å revurdere rollene mellom lærer og elev i klasserommet. Læring består ikke lenger i å sitte passivt og motta kunnskap. Sosiokulturell læringsteori innebærer at aktivitet og kommunikasjonen ligger til grunn for at læring kan skje og kunnskap blir konstruert i kommunikasjonen. Demokratiske grunnprinsipper strider mot tidligere tiders autoritære undervisningsformer.

Lærerne i denne studien praktiserer og reflekterer i tråd med dette. Elevene er i kontinuerlig dialog med lærerne, og lærerne uttrykker stor grad av endringsvilje.

Frihet til å uttrykke seg

Lærerne legger vekt på at alle skal få erfaringen med å medvirke og at deres stemme betyr noe. I Djupedals ord heter det: «Det handler altså om å gi barn rom for å uttrykke seg og handle sammen med andre.» (NOU 2015:2, 2015). Djupedals NOU var riktignok ikke ferdig trykket da jeg intervjuet lærerne. Det kan se ut til at det ligger noen grunnverdier om demokratiutvikling og ytringsfrihet til grunn for informantene.

Regulere samspillet i klassen

Lærerne er opptatt av å få fram de stille elevene og få dem til å bruke stemmen sin i fellesskapet. Maria og Viktoria er i like store grad opptatt av å «regulere ned» dominerende elever. Djupedalsutvalget er opptatt av hvordan dominerende elever kan påvirke miljøet negativt og at det derfor er nødvendig med god struktur på samhandlingen. Det innebærer, slik jeg tolker det, å «regulere ned» dominerende elever. Marias og Viktorias styring av deltakelsen framstår ikke som en måte å beskytte miljøet mot negativ

innflytelse. Da elevene ble dempet av lærerne, virket det som om dette var kun med tanke på å gi de andre elevene plass – å rydde vei for at flere stemmer skulle høres.

5.5 Utbytte

5.5.1 Funn

Å gjøre undervisningen interessant

I alle observasjonene ble temaene i undervisningen relatert til noe som er kjent og relevant for de fleste elever. I matematikk var det eksempler på ulike typer lønn og på ulike typer arbeidsvilkår. I norsk var det ulike språkformer, som læreren klarte å relatere til erfaringer ungdommene hadde og som engasjerte dem.

På spørsmål om hvordan han kan fremme utbytte i matematikk svarer Erlend at den første forutsetningen for at eleven skal ha utbytte, er at eleven ikke sitter med ørepropper og at elevens oppmerksomhet er rettet mot læringsaktiviteten. Videre framholder han betydningen av at undervisningen skal være interessant. Han mener bøkene er mye bedre nå enn før og at oppgavene og eksemplene i bøkene er mye bedre egnet til å kjenne seg igjen i for elevene.

I undervisningen spør Erlend om elevenes jobberfaringer. En av de mest stille svarer at han har malt for en «riking». En annen har malt for bestefaren. Temaet går over til telefonsalg som eksempel på provisjonslønn. Da drar flere elever i gang en diskusjon om hvor mye penger de kan tjene på å selge malesprøyter til folk med nymalte hus. Her er det mye engasjement, humor og temperament, og det ene temaet følger snart det andre før Erlend minner dem om at det er telefonsalg som er temaet. Han kanaliserte deltakelsen inn på faget igjen.

Faglig fokus

Det var et sammenhengende fokus på faglig utbytte, slik jeg opplevde det. Når lærerne valgte arbeidsmåter, var det med tanke på utbytte, når de snakket om undervisningen, var det orientert mot utbytte. Etter det jeg kunne oppfatte, lå det til grunn i alt de sa og alt de gjorde at elevene skulle ha utbytte av undervisningen. I observasjonene ble det tydelig at de betraktet det som en av lærerens viktigste oppgaver å spore elevene til faglig innsats og utvikling.

Lærerne var tydelige personer uten å være autoritære. En elev hos Erlend ville løse en oppgave på PC, med alle de fristelser det innebærer. «Gjør den på et ark, du», svarte Erlend direkte og ga han et papir, hvorpå eleven jobbet med oppgaven på arket. Det faglige fokuset er gjennomgående. Maria sier at de skal bruke datamaskinene etter pausen. En elev sier: «datamaskinene», med samme unorske tonefall som Maria, flere ganger. Maria går bort til han og spør hvor langt de er kommet i oppgaven. Hun lar seg

ikke avspore av tøyset med uttalen hennes og holder fast ved fokuset på faget og at hun bryr seg med hvordan det går med elevenes jobbing. Elevene ønsker å ha PC-ene oppe når Viktoria begynner økten. Hun står rolig og venter til alle har lukket PC-ene før hun fortsetter med dagens tema. Det er i det hele tatt svært mange innspill som trekker i helt andre retninger enn de faglige i timene, blant annet digitale. Oppgavene i fagene ble alltid skrevet på tavla eller ble vist skriftlig på et lysark på en power point. Det var småprat underveis. Når elevene sporet av til ikke-faglige temaer, loset lærerne dem inn på faget igjen. Elevene lot seg lose i alle de tre klassene.

Det umiddelbare svaret fra Maria på spørsmål om utbytte, er egenvurdering. Hun viser til det didaktiske grepet hvor hun stiller elevene tre spørsmål: hva som er lett, hva som er vanskelig og hva hun kan bidra med for å gjøre det lettere. Denne undersøkelsen inviterer i følge Maria til refleksjon. Maria har erfart at elever har spurt: «Hvorfor er det ikke et spørsmål om hva vi kan gjøre for å forstå det bedre», og hun peker med dette på elevenes evne til refleksjon omkring egenvurdering. Elevenes svar på de tre spørsmålene knyttet til ulike temaer blir liggende på Its learning, og de kan gå tilbake og kikke på tidligere svar. Det gjør det mulig for dem å sammenlikne det de forstår i et emne med det de forsto i det sammen emnet tidligere i undervisningsløpet. Det gir dem oversikt over at det faktisk har skjedd noe, at de har lært noe, og Maria mener det er svært nyttig for å oppleve faglig utbytte.

Det faglige og det sosiale utbyttet henger sammen. Maria uttrykker det slik: «De må føle seg ivaretatt i faget ved at de samarbeider med hverandre.» Informantene sa at de alltid hadde en tanke om hvordan organiseringen av elevenes arbeid i timene kunne påvirke relasjonene i klassen.

Maria er opptatt av egenvurdering, og Viktoria legger vekt på framovermeldinger. Begge deler inngår i vurdering for læring.

Sosialt utbytte

I flere sammenhenger, i intervjuene med alle lærerne, ga lærerne uttrykk for betydningen av at det lå en relasjon i bunnen mellom lærerne og elevene og mellom elevene. Relasjonene måtte etableres raskt på høsten, men også over tid, slik Erlend uttrykte det. Det var også helt i tråd med det jeg observerte. Elevene og lærerne kjente hverandre, ikke som nære venner, som Maria presiserte. Det var en asymmetri i forholdet, men elevene var trygge på lærerne.

Når Viktoria kommer til spørsmålet om utbytte, ser hun de store sammenhengene mellom de ulike elementene innenfor inkludering.

Det er vanskelig å bedømme om elever har venner basert på observasjon av en undervisningsøkt. Der er samspillet regulert, og læreren kan ta ansvar for å inkludere alle. Det så ut til at alle elevene hadde noen å snakke med i timen, men hvorvidt det gjelder for frie aktiviteter uten lærer, kan jeg ikke vurdere på

bakgrunn av observasjonen. Lærerne var imidlertid svært oppmerksomme på det sosiale livet på skolen. Maria kalte elevene som gikk mye alene for «satelitter». Dersom informantene så at noen elever gikk mye alene i gangene, «tok de tak i det», som de sa. Da ble det tatt opp i klasselærerteamet i første omgang og lagt en plan for hvordan de kunne legge til rette for relasjoner mellom «satelitten» og andre elever i klassen. De jobbet med det gjennom de ulike fagene.

5.5.2 Drøfting

Å gjøre undervisningen interessant

Diskusjonen om salg av malingssprøyter til folk som har nymalt hus i Erlends økt ser ut til å gi god mening for elevene. Den gode stemningen og det at «alle» i klassen har en mening om temaet tyder på at elevene har utbytte av diskusjonen. Sosialt sett gir de uttrykk ved latter at de har det gøy sammen. Faglig sett illustrerer diskusjonen ulike typer lønn, og elevene lærte noe om de matematiske begrepene provisjonslønn og timelønn.

Det var en viss forskjell i tilnærmingene til det å gjøre undervisningen interessant mellom Maria og Viktoria på den ene siden og Erlend på den annen side. Mens Maria og Viktoria ga uttrykk for en kontinuerlig interesse for å finne nye didaktiske tilnærminger i fagene, var Erlend mest opptatt av hvordan dialogene fungerte. Maria og Viktoria viste til flere fagdidaktiske muligheter når det gjaldt å legge opp undervisningen. Maria hadde testet ut mange metoder. Hun hadde forkastet det meste og beholdt noe. Hun sa at hun var opptatt av det fungerte i praksis, for hun «lever ikke av fine ord», som hun sa. Viktoria var også våken for nye undervisningsopplegg og var aktiv i forhold til andre lærere for å utveksle opplegg.

Det er flere momenter som kan ligge til grunn for de ulike tilnærmingene til Maria og Viktoria på den ene siden og Erlend på den annen i refleksjoner omkring det å gjøre undervisningen interessant. Jeg antar at den viktigste grunnen til forskjellene er at Erlend har jobbet som lærer ved denne skolen i nesten hele yrkeslivet sitt. Han har vært med på mange endringer og sannsynligvis deltatt på mange kurs med utgangspunkt i ulike vinder som har feid over skole-Norge. Når det gjelder fagdidaktikk, så har han sannsynligvis et stort repertoar å spille på, men han knytter det ikke lenger til det fagdidaktiske utgangspunktet det en gang ble hentet fra. Viktoria og Maria har jobbet i henholdsvis tre og fem år ved denne skolen og er svært entusiastiske i beskrivelsen av utviklingsarbeid de er med på. De er mer opptatt av å teste ut forskjellige didaktiske ideer.

I følge Alenkær innebærer faglig inkludering av elevene at opplever seg som en naturlig bidragsyter til oppgavene i undervisningen. Dette oppnår lærerne ved å knytte lærestoffet til elevenes hverdagsopplevelser. Ulike lønnskategorier blir forklart med utgangspunkt i elevenes erfaringer med det.

Elevenes bidrag blir etterspurt av lærerne og blir utbyttet i undervisningen. De kan relatere lærestoffet til noe kjent og relevant.

Faglig og sosialt utbytte

Lærerne i studien ga meg fornyet styrke i troen på at det er mulig å arbeide målrettet for inkludering, også gitt det presset på prestasjoner som skolen opplever ved tester som PISA. Det mest oppsiktsvekkende var kanskje at det nettopp i forbindelse med å øke læringsutbyttet ble presentert som vesentlig å lykkes med inkludering. Som en oppsummering av det jeg observerte og det jeg hørte lærerne si om utbytte, vil jeg bruke begrepet fokus.

Både observasjonen og det lærerne uttrykte i intervjuer demonstrerte en kontinuerlig kombinasjon av faglig fokus og interesse for eleven som menneske i et fellesskap. Lærerne ga uttrykk for å ha både et faglig og et sosialt ansvar og at det i praksis ikke lot seg gjøre å skille mellom faglig og sosialt utbytte.

To av informantene gir uttrykk for at de aktivt bruker elementer fra vurdering for læring. Dette er et satsningsområde for skolen, og er verdt en egen studie.

Alenkær (2008a) trekker fram det å ha venner som sosial inkludering, og jeg kobler dette til sosialt utbytte. Lærerne tok ansvar for å legge til rette for å stimulere til elev-elevrelasjoner, som vi så i kapittel 5.2 om deltakelse. Det så som nevnt ut til at alle elevene hadde noen å snakke med i timen. Om det betyr at elevene ser på hverandre som venner, er det vanskelig å slutte. Hva som er situasjonen når klassen har frie aktiviteter uten lærer, kan jeg ikke vurdere på bakgrunn av observasjonen. Lærerne har stor bevissthet omkring dette, og griper inn ved å planlegge ordinære undervisningsopplegg som ville kunne stimulere til nye relasjoner innenfor klassen eller på tvers av klasser. Lærerne var svært oppmerksomme på det sosiale livet på skolen. Maria kalte elevene som gikk mye alene for «satelitter». Dersom informantene så at noen elever gikk mye alene i gangene, «tok de tak i det», som de sa. Da ble det tatt opp i klasselærer.

Jeg har utenfor denne studien sett tilretteleggingspraksiser som i realiteten har segregert elever og hemmet inkludering ved at elevene i stor grad er tatt ut av gruppa. Dette er gjort i beste hensikt med mål om faglig utbytte. Med henvisning til eleven som i følge Håstein og Werner ville «være sammen med de andre» (2008, s. 265), er ikke dette det riktige tiltaket i mange sammenhenger. På bakgrunn av sosiokulturell læringsteori, vil elever ha større faglig utbytte dersom tilretteleggingen lot seg forene med deltakelse i klassemiljøet. Informantene kombinerer arbeidet med fag og miljø kontinuerlig, og de tenker på de enkelte elevene og gruppa i planlegging og gjennomføring av undervisning. Og det mest slående er bevisstheten om at elevene skal få det faglige grunnlaget for å bestå videregående opplæring som grunnlag for deltakelse i arbeidslivet.

Lærerne integrerte arbeidet med faglig og sosialt utbytte. De klarte å vekke elevenes interesse for faget og fastholde den gjennom timene, og dette ble kombinert med et blikk for og direkte involvering i samspillet i klasserommet.

5.6 Positivt selvbilde

5.6.1 Funn

Det jeg opplevde med de tre lærerne i observasjonen er relativt sammenfallende med tanke på arbeid med positivt selvbilde. På spørsmål om hvordan de kan arbeide for å fremme et positivt selvbilde hos elevene i sine fag, svarer Erlend, Maria og Viktoria ulikt. Erlend var den eneste som på eget initiativ tok opp temaet selvbilde. Maria og Viktoria gir ikke uttrykk for et like stort fokus på dette, men jeg ser at de er gjennomført anerkjennende i sitt møte med elevene og de hadde mange refleksjoner omkring det på direkte spørsmål.

Anerkjennelse

Med utgangspunkt i observasjonene er min vurdering at relasjonene mellom lærerne og elevene framsto som preget av likeverd. Lærerne var lyttende og opptatt av å forstå elevenes innspill og møtte alle innspill med respekt. Dialogene mellom lærerne og elevene bærer preg av anerkjennende kommunikasjon. Alle elevene blir møtt med respekt og interesse. Jeg fanger ikke opp noen tegn på forskjellsbehandling basert på kjønn, etnisitet, prestasjonsnivå, legning, språknivå eller etter andre kriterier. Anerkjennende kommunikasjon ble praktisert konsekvent.

Viktoria mener at i skolesammenheng er det den faglige selvtilliten som er sentralt for et positivt selvbilde. Hun mener at det handler om å bygge faglig selvtillit i klare og trygge rammer for læring: «Og fokuserer man på det, så tror jeg man får med seg den annen type selvtillit», konkluderer Viktoria. Hun mener at god klasseledelse, gode relasjoner og å etablere klassen som en trygg arena for det faglige gir større mulighet til å jobbe med den faglige kunnskapen, og dette gir mestringsfølelse og positivt selvbilde.

Viktoria forteller at elevene «ofte ikke ser de positive tinga selv» og gir uttrykk for at hun mener at det da er hennes oppgave som lærer å påpeke det overfor elevene. Hun mener dette av og til kan være en motvekt til andre erfaringer elevene har, for eksempel fra hjemmet. Hun mener at dette bidrar i læringsarbeidet, for eksempel når elever er pessimistiske til at de kommer til å forstå noe faglig. Da kan hun minne dem på episoder tidligere hvor hun har pekt på hva de har prestert.

Maria er opptatt av at hun ikke skal rose elevene og at det ikke gir mestringsopplevelse og positivt selvbilde. Hun er opptatt av at elevene selv skal kjenne etter hvordan det føles når de

har mestret oppgaver. Når de lykkes, spør hun dem: «Hvordan kjennes det?» Videre gir hun ikke elevene lette oppgaver for at de skal få mestringsfølelse. Hun mener at elever gjennomskuer at det er enkle oppgaver og at arbeid med dette ikke gir positiv mestringsfølelse. Hun støtter dem i stedet gjennom vanskelige oppgaver og mener at det er dette som gir elevene mestringsfølelse. Hun legger til grunn at de har bygd opp en trygg relasjon og blitt kjent gjennom de månedene de har jobbet sammen i et fag.

Maria ser også den gode relasjonen som en forutsetning for all virksomhet i klasserommet. Hun mener den gode relasjonen er grunnleggende og forteller at hun jobber hardt for å etablere den med alle. Den gode relasjon er imidlertid heller ikke basert på ros:

Det er basert på at vi kjenner... hvis vi kjenner oss trøtte, glade eller... at vi kjenner hverandre såpass. Det behøver ikke være veldig nært heller, men at vi kan lese hverandre. Og gi rom for forskjellene.

Maria gir uttrykk for at hun legger stor vekt på hvordan hun formulerer seg i begynnelsen i møte med elever, for hun vet at mange har så mye nederlagsfølelse fra ungdomsskolen, og hun vet ikke hvilke erfaringer de har med seg.

Erlend var som nevnt den eneste som nevnte arbeid med positivt selvbilde som en del av inkluderingsarbeidet på eget initiativ. Han forteller om erfaringen med en bestemt elev, som han har jobbet spesielt mye med for å endre selvbildet hans og få han til å tørre å nærme seg matematikk. Eleven har sagt mange ganger at det ikke er noen vits å gi han et matematikkstykke, for han kan det ikke. Erlend følger opp:

Jo, sier jeg. Petter, det kan du. «Nei, jeg har alltid fått høre at jeg ikke kan matte. Og alle lærerne på ungdomsskolen og sånn og sånn og sånn.» Han har alltid fått høre at matematikk er noe han ikke kan. Så det er klart at når voksne mennesker sier det til han... Han har til og med opplevd det her på skolen at det har blitt sagt, for det følger med papirer på han at han har hatt problemer opp gjennom hele veien. Så jeg har jo jobbet litt med han på det selvbildet, for jeg sier: Det er klart du kan. Du kan! Du kan matte hvis du bare vil, men du kan ikke gå og si til deg selv at du ikke kan. «Ja, men det sier jeg jo fordi alle andre sier det. Alle de som har greie på meg, liksom, de sier at jeg ikke kan det».

Erlend opplever at det er mange elever ved skolen som ikke har hatt noe skryt hjemme. Han hevder at de tvert i mot har hatt det motsatte og at dette i seg selv hemmer elevenes læring. Arbeid med å bygge opp under et positivt selvbilde ser ut til å være en sentral del av hans oppgave.

Erlend mener at elevenes selvbilde påvirker alt annet i skolehverdagen. Han understreker at selvbildet gjør noe med hvor stor innsats de tør å gå inn i oppgaver med. Erlend har erfart at hvis elevene har en forståelse på forhånd om at de ikke duger, så føler de at det ikke har noen hensikt å prøve.

Jeg kjenner igjen det Erlend sier fra observasjonene som er gjennomført. I undervisningen spør en elev om noen vet hva som skjer hvis alle tar ut masse penger av minibankene. «Har du lest mye om det du, Martin?» repliserer Erlend og lytter interessert til Martins utlegning om temaet. Så går samtalen over på salg av båter, i forbindelse med tema om ulike typer lønn. Martin er aktivt med i samtalen med flere av de andre elevene, og Erlend sier: «Du kunne sikkert vært en god selger, du Martin!». Erlend ser ut til å benytte alle anledninger til å vise den enkelte elev at han har noe å bidra med. På den måten viser han også de andre elevene i klassen at den enkelte elev har noe å bidra med. Han bidrar med dette til å presentere elevene for hverandre og framstille dem for hverandre på en positiv måte.

Et annet eksempel er når Erlend leder en klassesamtale om hvordan de skal løse en oppgave. Mange elever kommer med forslag, blant annet Petter. Erlend forslår: «Skal vi prøve å gjøre som Petter sier?» og gir med dette status til Petters forslag. Dette viser seg å være en god vei inn i oppgaven, riktignok med noen diskrete justeringer av læreren.

I observasjonene viser det seg at Maria roser elevene, men ikke knyttet til at de har mestret en oppgave. Hun sier blant annet i plenum at hun er imponert og stolt av dem fordi samtlige har levert en oppgave innen fristen selv om hun ikke var der.

Begrepsbruken til Erlend bærer preg av han et gjennomtenkt forhold til hvordan han støtter opp om selvbildet. I innledningen til økten jeg observerte, spør han om noen kan ha nytte av muntlig høring i forbindelse med noen prøver. Begrepsbruken snur forestillingen om muntlig høring fra å være et tiltak for elever med vansker til å være en tiltak som elevene selv kan bedømme om er relevant for dem.

Åpne og trange samtaler

I klassesamtalene hos alle informantene var dialogene preget av åpenhet, nysgjerrighet og fleksibilitet. Lærerne var aktive i å stimulere til at alle elever skulle bruke stemmen sin ved å stille åpne spørsmål og håndtere alle replikker som relevante. Det hendte at det var trange spørsmål, som: «Hva er forutsetningen for kommunikasjon?». Mange elever foreslo PC, mens riktig svar var «språk». Også her ble PC anerkjent som et godt forslag, og det vakte overraskelse og litt humor over det riktige svaret. Også i matematikk var det eksempler på trange spørsmål, som «Hva blir reallønn hvis konsumprisindeksen er på 5 %?». Også i slike spørsmål blir svarforslagene anerkjent selv om de ikke er riktige.

Maria mener at det å få fram feil er et godt utgangspunktet for å lære. Hun er begeistret når elevene deler matematiske misforståelser med henne i timene og er ellers positiv til alle replikker.

Viktoria klarer i mange sammenhenger å spille på den kompetansen elevene har og framheve den som relevant. Hun ber en elev om å forklare et ungdomsuttrykk som er ukjent for henne, og legger til: «Du

hadde jo så gode eksempler.». Videre i en klassesamtale om språkkompetanse prøver to elever å forklare noe. En tredje elev har ikke fått med seg hva de mener. Viktoria «oppsummerer» det de to første elevene snakket om og legger dem strengt tatt en noe større forståelse av temaet enn det som framsto da de selv snakket. Hun lar med dette elevene få framstå som gode bidragsytere faglig.

Ønske om noe positivt

Det var lite atferd som kunne betegnes som negativ da jeg var til stede. I den grad det fantes, ble den aldri forsterket av at lærere gikk i konfrontasjon med elevene. Noen elever ga for eksempel høylytt uttrykk for at noen oppgaver var utydelige eller annet. Lærerne var konsekvente i å svare på en faglig relevant måte, ikke la seg berøre av at elever kunne virke irriterte.

Lærerne var ikke tilbakeholdne med irettesettelser dersom det var uro, men de regulerte alltid på en respektfull måte og i en hyggelig tone. De var alltid imøtekommande til alle eleveres innspill, også de gangene noen elever ble «justert ned» i aktivitetsnivå. En elev hos Erlend har en ørepropp i den ene øret mens Erlend innleder timen. Erlend simulerer at han napper ut en propp fra eget øre mens han ser på eleven og fortsetter introduksjonen. Eleven tar ut proppen umiddelbart.

En elev hos Erlend har noen spesielle bevegelser av og til, men har ingen diagnose knyttet til det, etter det læreren kjenner til. Eleven lager litt støy ut av dette, de andre elevene ler, og det blir uro. Læreren tenker at støyen og humoren rundt dette kan være elevens måte å kamuflere ufrivillige bevegelser. Læreren legger til grunn at eleven ikke gjør dette med negative hensikter. Han passer på at elevene sitter slik at det er litt plass mellom dem, for han har erfart at da blir det mindre uro omkring dette og lettere å holde elevenes deltakelse samlet i klassesamtalen.

En elev har et lite opptrinn i Marias klasse, og Maria spør med bekymret stemme: «Får du ikke puste?» Eleven svarer «Joda». Viktoria sier: «Du må ikke skremme meg», og eleven fortsetter med oppgaven. Eleven lagde i utgangspunktet uro, men læreren la til grunn at han ikke ønsket å gjøre noe negativt. Undervisningen fortsatte uforstyrret.

5.6.2 Drøfting

Det var en forskjell hos informantene i vektleggingen av å bygge opp under et positivt selvilde hos elevene. Erlend snakket mer om det enn Maria og Viktoria. I praksis så det imidlertid ut for meg ut som om de alle var like opptatt av og like bevisste sin rolle i å bygge opp under dette arbeidet. Når Erlend er den eneste som nevner dette uoppfordret, kan det ha sammenheng med at hans gruppe hadde større faglige og sosiale utfordringer enn gruppene til Viktoria og Maria – selv om utfordringene var relativt store og sammensatte også der. I den praktiske hverdagen mener jeg å finne like mye anerkjennelse, åpne samtaler og forventning om det positive hos Maria og Viktoria.

Anerkjennelse

Ut fra observasjoner og det lærerne har gitt uttrykk for i intervjuer vil jeg si at relasjonene mellom dem og elevene ser ut til å bygge på likeverd.

Det framstår for meg som om lærere og elever inngår i subjekt-subjektreasjoner. Elever blir sett på som subjekter i sine egne liv, i sin egen utdanning, og enkelte ganger blir dette understreket. Jeg vil gi noen betraktninger omkring eksempelet med Erlends tilbud om muntlig høring til elevene. Han formulerer det som et tilbud elevene selv kan vurdere om er hensiktsmessig for dem. Han stiller ikke som krav at de skal ha «behov» for det, og framstiller dem dermed ikke som hjelpetrengende. I min egen erfaring som rådgiver har jeg av og til sett elever bli objekter for velmente tilretteleggingstiltak. I Erlends eksempel er det for det første slik at elevene blir spurt, og det er helt i tråd med medvirkning og med barnekonvensjonens kapittel 12 om medvirkning. Bevisstheten omkring elevenes rett til medvirkning er essensiell i myndiggjøring av elever og etablering av subjekt-subjektreasjoner. For det andre har Erlend en begrepsbruk som fjerner behovsfokuset. Elevene blir tiltalt som myndige subjekter som selv kan vurdere og ta stilling til et tiltak som berører egen opplæring.

Når jeg her kobler språkb Bruken omkring «behov» og «nytte» ved et tiltak til positivt selvbylde, har det sammenheng med hvordan kontekst og individ henger sammen. Når lærere, rådgivere og andre «pålegger» elever et tiltak, selv om det er velment og på mange måter hensiktsmessig, vil det være et signal til eleven. «Behov» og «særskilte behov» er begreper som ingen ungdommer jeg har møtt, liker å assosiere seg med.

Jeg vil trekke fram et eksempel til fra Erlend og lar fokus ligge på Petter, som slet med matematikk. På grunnlag av Erlends presentasjon av Petters historie, kan det virke som om Petter hadde negative erfaringer med tilrettelegginger fra grunnskolen. Petter snakket om «de som har hatt greie på meg», som om han har vært objekt for spesialister. Det synes som om Petter har opplevd det slik at spesialistene har kjent ham bedre enn han selv. Når Erlend spør om noen kan ha «nytte» av muntlig høring, restituerer han på en måte Petter som subjekt i sitt eget liv og oppgraderer Petters vurdering av egen opplæringssituasjon. Det etableres en subjekt-subjekt-relasjon mellom Petter og Erlend i motsetning til subjekt-objektreasjonen som Petter beskriver fra tidligere skoleerfaringer. Dette er en grunnleggende måte å vise anerkjennelse på, etter Schibbye (Schibbye & Thomye, 2005). Eleven i dette eksempelet slipper dessuten å forholde seg til hvorvidt han har «behov» eller ikke idet Erlend definerer tiltaket utfra «nytte».

Lærerens enkle spørsmål om tilrettelegging kan med andre ord sette ulike krefter i spill hos elevene: å fokusere på hjelpebehovet, og dermed definere elevene i form av definerte vansker, på vegne av elevene.

På den annen side kan spørsmålet fokusere på elevene som subjekter som selv kan vurdere helt normale tiltak som relevante eller ikke, slik som i eksempelet med Erlend.

Min erfaring med rådgivning ved overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med ulike utfordringer tilsier at det er behov for en gjennomgang av språkbruken og saksbehandlingen på området. Det er heldigvis stor oppmerksomhet knyttet til FNs barnekonvensjon kapittel 12, som hevder barns rett til medvirkning. Fylkesmannsembeter har fått i oppdrag å legge vekt på dette i sin veiledning til kommuner og fylkeskommuner, særlig rettet mot opplæring og helse. Jeg mener det kan ha stor innvirkning på ungdommers selvbylde, hvorvidt de blir spurt og hørt i saker berører egen opplæring, og hvilken språkdrakt som bærer samtalene om tilrettelegging.

I alle observasjonene opplever jeg at elevene blir møtt som subjekter og som likeverdige. Alle lærerne er imidlertid opptatt av det er en asymmetri der, og at læreren har et annet og større ansvar.

Lærerne ser ut til å vise ekte interesse for elevenes verden. Jeg tenker at også dette henger sammen med lærernes læringssyn. Lærerne viser og beskriver en tro på elevenes mulighet til utvikling gjennom kommunikasjon med lærere og med medelever som kan være støttende. Læring forutsetter dermed kommunikasjon. Det å få elevene engasjert forutsetter at de føler seg trygge. Dette la informantene stor vekt på, som jeg nevnte i innledningskapittelet. Når lærerne er så opptatt av å gi elevene positive innspill, tenker jeg det handler om flere hensyn på en gang. Lærerne ser og gir uttrykk for at elevene trenger positive tilbakemeldinger. Det de oppnår med det, er også læring. Etter sosiokulturell læringsteori er det i fellesskapet læringen skjer, og da gjelder det å få elevene til å oppleve situasjonen komfortabel nok til å delta. Elever som ikke blir møtt med oppfølgingsspørsmål og anerkjennelse, trekker seg tilbake fra deltakelse. Elevene blir møtt med respekt, og lærerne forholder seg til dem som subjekter.

Erlend har en diskret, men direkte måte å jobbe med å bygge opp elevenes positive selvbylde. Han er enkel og direkte i språket, og får fram at elevenes innspill er relevante. I eksempelet er det Petters innspill som fører fram til at de klarer å finne riktig svar på oppgaven. Petter har blitt anerkjent, men det skjer innenfor rammen av faget og er målrettet og spesifikt.

Mange elever har med seg vonde erfaringer fra tidligere skole eller fra hjemmet. Noen har vonde erfaringer fra begge arenaer. Alle mine informanter så det som sin rolle å være en motvekt der dette var tilfelle.

Åpne og trange samtaler

Det var ikke på noen måte slik at lærerne ga uttrykk for å eie noen sannheter eller satt med fasiten til alle temaer. De stilte seg åpent og undersøkende til elevenes utspill, slik Bae beskriver anerkjennende kommunikasjon (Bae, 2004). Jeg opplevde også enkelte trange samtaler, hvor læreren er ute etter et

bestemt svar. Som nevnt, var det knyttet til konkrete oppgaver i matematikk og norsk. Samtalene bar strengt tatt heller ikke her preg av å være typisk trange samtaler. Maria er som nevnt opptatt av å få fram feil som ledd i læring, og Viktoria klarer å utnytte de fleste replikker til noe meningsfullt. Erlend følger de fleste digresjonene til elevene og vinkler det tilbake til faget. Lærerne tar i mot innspill og utnytter dem i elevenes faglige utvikling.

Ønske om noe positivt

Når det er opp mot 15 elever samlet i et klasserom, for ikke å si 30, som ofte er tilfellet i studieforberedende program, er det mange stemninger å forholde seg til for en lærer – også for den enkelte elev. Det er alltid noen som puster tung over oppgaver, noen som er irritert over noe som er skjedd i friminuttet og en rekke av andre innfall. Jeg så også dette i observasjonene. Men det jeg festet meg ved, var lærere som unnlot å la seg rive med i negative stemninger når det bød seg slike anledninger. Når elever var oppgitt over oppgaver og framsto med negative kommentarer, tok lærerne dem alltid faglig på alvor og bidro med hjelp. De gikk aldri inn på den negative måten elevene av og til framførte budskapet på. I det jeg observerte og i det jeg kunne slutte meg til ut fra intervjuene, la de alltid til grunn at elevene ønsket det beste. Med dette signaliserte de positive forventninger til elevene. De bygger opp om det positive selvbildet, og det er en del av en inkluderende praksis.

6. Avsluttende drøfting

Denne studien har vist meg at det er fullt mulig å drive en inkluderende praksis i fellesfag i videregående opplæring med det mangfoldet jeg har beskrevet i kapittel 5.2.1. Gjennom denne studien har jeg lært mye om inkluderende undervisningspraksiser. Jeg har sett hvilke muligheter som er til stede for å få til god undervisning basert på prinsippet om inkludering.

Da jeg innledet arbeidet med denne studien, gikk jeg bredt ut og leste mye om inkludering, både nasjonalt og internasjonalt. Enkelte forskere pekte på at inkludering i praksis ikke hadde fått et vesentlig annerledes innhold enn integrering, og at skoler i liten grad hadde tilpasset seg mangfoldet (Bachmann & Haug, 2006; Markussen et al., 2009). Jeg hadde derfor noe dempede forventninger til inkluderingsarbeidet i denne studien, til tross for at jeg kjente til denne bestemte skolens resultater på *Elevundersøkelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mine informanter overbeviste meg ved observasjoner og intervjuer om at inkluderingsarbeid er mulig og at det har skjedd endringer i inkluderende retning innenfor opplæring. Jeg fikk også en opplevelse av at det i praksis ikke finnes noe alternativ, gitt at det er utvikling av et enda sterkere demokrati vi ønsker.

I denne studien har jeg undersøkt læreres praksis og refleksjon knyttet til egen praksis for inkludering. Det var spesielt dedikerte lærere som var opptatt av inkludering, som deltok i studien. Utvalget er lite og

langt fra representativt, men formålet var aldri å generalisere ut fra undersøkelsen. Jeg mener likevel studien gir grunnlag for noen konklusjoner utover disse tre informantene.

Mange stemmer som er tydelige i skoledebatter, løfter fram kritikkverdige forhold i skoler og peker på svakheter. Vi trenger disse stemmene. Jeg skulle imidlertid ønske at også lærere som Maria, Viktoria og Erlend fikk sin plass i medias framstilling. Lærerne i denne studien ser ut til å arbeide målrettet og entusiastisk for inkludering, og det later ikke til at de lar dilemmaer og uklarheter på læreplannivå hindre dem i innsatsen. Selv om læreplanen ikke gjør det klart hvordan inkludering skal praktiseres, har lærerne i undersøkelsen et bevisst og aktivt forhold til inkludering, om enn mer som fenomen enn som begrep.

Som sagt hadde ingen av de tre lærerne i utgangspunktet et nært forhold til begrepet inkludering. De hadde imidlertid et nært forhold til fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbilde. Integrering var et begrep som var mer i bruk, men gjerne brukt når det handlet om minoritetsspråklige. På bakgrunn av måten de håndterte disse elementene på i undervisningen og i refleksjonene omkring inkludering framgikk det at inkludering som prinsipp var godt implementert i undervisningen.

Gjennom analysen og bearbeidingen av materialet vokste det fram et spørsmål hos meg knyttet til anvendeligheten av begrepet inkludering i det praktiske arbeidet i skolen. Er inkludering for stort og for vidtfavnende til å være nyttig i en praktisk-pedagogisk sammenheng? Brutt ned til de fem elementene fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte og positivt selvbilde var det enkelt å komme til konstruktive refleksjoner med lærerne. De relaterte seg umiddelbart til de fem elementene når de ble nevnt, og alle hadde eksempler som var relevante, og som vi kunne bruke som utgangspunkt for videre refleksjoner.

Jeg opplevde det som nyttig å angripe inkludering gjennom disse elementene. Å ha mer eller mindre systematiserte samtaler omkring disse fem elementene tror jeg kan øke bevisstheten omkring inkludering hos lærerne og derigjennom påvirke praksis.

Bjørnsrud peker på at utdanningspolitikken er blitt mer opptatt av at elevene i Norge skal prestere bedre faglig enn elever fra sammenliknbare land (Bjørnsrud, 2014). Han mener at det er et stort dilemma mellom å mestre å inkludere alle elever og det å sørge for gode resultater på de nasjonale og internasjonale standardiserte testene. Han stiller spørsmål ved om ikke dette kan stå i motsetning til inkludering: Slik jeg oppfatter lærerne i studien, mener de tvert i mot at inkludering er en forutsetning for læring og for faglig og sosialt utbytte. Uttalelsene må sees i sammenheng med konteksten og de betingelsene konteksten gir. Hvis vi legger til grunn at informantenes forutsetninger ikke skiller seg vesentlig fra andre skolemiljøer, burde det være store muligheter for å etablere inkluderende læringsmiljøer.

Dersom vi legger et sosiokulturelt læringssyn til grunn, vil vi være opptatt av at elever lærer i fellesskap. Det er i møte med andre at læring skjer. I iveren etter å tilpasse opplæringen individuelt, kan vi komme i skade for å miste blikket for fellesskapets betydning for læring. Nordahl mener at individuell tilrettelegging av innhold, metoder og organisering lett kan stå i motsetning til målet om en inkluderende opplæring «fordi individualiseringen kan bidra til at enkeltelever blir tatt ut til spesialundervisning og annen type av opplæring» (Nordahl, 2012, s. 95).

Lærerne i studien var svært bestemte på at elevene hørte hjemme i klassen, og at det innebar at de også måtte være i klassen hele tiden. Opplæring var lærernes ansvar. Når informantene fastslo dette, henviste de til fellesskapselementet og til læringsteori. De henviste ikke til noen læringsteoretiker, men de påpekte at elevene lærte i fellesskapet. Jeg har utenfor denne studien, som nevnt i kapittel 5.4, sett tilretteleggingspraksiser som i realiteten har segregert elever og hemmet inkludering.

Len Barton, engelsk forsker og demokratiforkjemper, beskriver inkludering slik:

Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating «difference» in dignified ways.
(Barton, 1997, s. 234)

Her legges det vekt på at inkludering dypest sett handler om hvilke verdier vi ønsker at samfunnet vårt skal bygge på. Persson og Persson (2013) peker på inkludering som en del av en demokratiseringsprosess. Betraktet med disse brillene, får inkludering betydning langt utenfor skolens vegger og griper inn i hele samfunnslivet.

En av studiens informanter, Viktoria, uttrykker en erkjennelse av sammenheng i arbeidet med inkludering. Viktoria var altså en av de utvalgte lærerne som jeg fikk gleden av å bli kjent med i denne studien med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan praktiserer utvalgte fellesfagslærere på yrkesfaglig program inkludering i sine fag, og hvordan reflekterer de omkring sin praksis for inkludering?» Hun har deltatt i intervjuer og latt seg observere og trekker sammen trådene i inkluderingsarbeidet slik det fortoner seg for henne. Jeg vil låne hennes refleksjoner for å oppsummere mitt arbeid med denne studien:

Men alt henger sammen av det der i forhold til inkludering. Det bør i hvert fall henge sammen. Utbyttet er større hvis du opplever fellesskap, det vet vi. Og det er jo derfor vi ofte tilpasser oss de gruppene vi er med. Utbytte både sosialt og faglig - det tror jeg er der ved fellesskapet. Men også ved å delta. Være litt aktiv, prøve seg frem. Og medvirkning. Oppleve at du er en del av det. Og ikke bare fellesskapet med medelever, men også som en del av undervisningen. Være en del av det du lærer. (...) Og ofte er det slik at de ikke klarer å se de positive tinga selv, og da er det også min jobb å påpeke det. Og hvis de får høre de positive tinga, og får denne anerkjennelsen, i hvert fall fra skolen... (...) da kan jeg bruke det for å dra dem videre i faget.

Vedlegg 1: Forespørsel til rektor

Til rektor ved NN videregående skole

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold og jobber med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering på utdanningsprogram for yrkesfag i videregående skole. Oppgavens problemstilling er: **Hvordan praktiserer utvalgte fellesfagslærere på yrkesfaglig program inkludering i sine fag, og hvordan reflekterer de omkring sin praksis for inkludering?**

Undersøkelsen består av observasjon i klasserommet og intervju av lærere før og etter observasjon. Jeg ser for meg at et antall på tre lærere vil være bra.

Jeg ønsker å komme i kontakt med engasjerte lærere. Jeg søker med dette om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen på NN videregående skole og til å ta kontakt med studierektor, avdelingsleder eller rådgiver omkring rammer og aktuelle lærere.

Vennlig hilsen

Sissel Berg Sandåker
Gauterødveien 17
3154 Tolvsrød
Tlf. 997 49 809

Vedlegg 2: Forespørsel til lærere

Forespørsel om å delta i intervjuer og observasjon i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold og jobber med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering på utdanningsprogram for yrkesfag i videregående skole. Oppgavens problemstilling er: **Hvordan praktiserer utvalgte fellesfaglærere på yrkesfaglig program inkludering i sine fag, og hvordan reflekterer de omkring sin praksis for inkludering?**

For å undersøke dette, ønsker jeg å intervju og observere tre lærere. Undersøkelsen består av observasjon i klasserommet og intervju av lærere før og etter observasjon. Det første intervjuet vil være kort og gjerne umiddelbart før undervisning. Det andre intervjuet kan skje dagen etter eller noen dager etter undervisningen, og vil vare ca. en time. Intervjuene vil bli tatt opp med diktafon, og jeg vil notere under observasjoner. Det vil ikke bli benyttet filmopptak.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne det. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og opptakene slettes når oppgaven er vurdert i slutten av 2015.

Dersom du deltar i undersøkelsen, trenger jeg din signatur på samtykkeerklæringen nedenfor. Den kan leveres til meg når vi treffes.

Hvis du har spørsmål, er du velkommen til å ringe eller sende sms til tlf. 997 49 809 eller sende mail til sissberg@hotmail.no. Du kan også kontakte min veileder ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold Knut Roar Engh på e-post Knut.roar.engh@hbv.no.

Vennlig hilsen

Sissel Berg Sandåker
Gauterødveien 17
3154 Tolvsrød

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaven til S.B. Sandåker og er villig til å delta i studien.

Signatur:.....

Tlf:.....

Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju før observasjon

1. Innledning:
 - a. Forespørsel om deltakelse gjennomgås. Er sendt ut i forkant.
 - b. Informasjon om undersøkelsen, Samtykkeskjema signeres.

Forståelse av begrepet inkludering

1. Jeg er opptatt av ordet inkludering, men jeg synes det er litt uklart hvordan det skal forstås. Hva tenker du at det ligger i ordet inkludering?
2. Hva legger du i inkludering i forhold til integrering?
3. Hvis du sammenlikner med da du selv gikk på skolen, synes du det er store endringer i dette med inkludering?

Refleksjon omkring inkludering

1. Når politikere og andre snakker og skriver om norsk skole, dukker ofte ordet inkludering opp. Inkludering er blitt et slags honnørord. Føler du at det er din hverdag de snakker om, eller føler du at de er langt fra skolehverdagen?
2. Er selve ordet blitt så positivt ladd at det er vanskelig å se det i sammenheng med en praktisk hverdag?
3. Opplever du at prinsippet om inkludering har noen konsekvenser for din praksis? Hva er mest utfordrende med inkludering i din jobb?
4. I hverdagen har en det jo gjerne travelt, så en tenker kanskje ikke så prinsipielt på det en driver med. Men hvis inkludering blir diskutert, hvor er det i så fall? I Team? I klasselærerråd? Uformelt?
5. Hvilke holdninger opplever du at det er til dette? Hvilke «motargumenter» møter du?
6. Har skolen en felles forståelse for begrepet? Hva med avdelingen? Eller lærerteamet?
7. Har skolen felles holdning til inkludering?

Praktisering av inkludering

1. Hvilke muligheter har du til å omsette inkludering i praksis?
2. Hvordan synes du at det fungerer med inkludering her? Varierer det fra uke til uke? Varierer det fra klasse til klasse?
3. Har du opplevd situasjoner eller perioder da du synes det med inkludering fungerte spesielt bra? I så fall: har du noen tanker om hvorfor det fungerte så bra?

4. Har du opplevd situasjoner eller perioder da du synes det med inkludering var spesielt utfordrende? I så fall: har du noen tanker om hvorfor det var vanskelig?
5. Er det bestemte elevkategorier som oppleves som mest utfordrende
6. Hvis det skjer at du føler at det er vanskelig med inkludering i en klasse, hvordan er muligheten til å diskutere det med kollegaer? Eller med ledelsen? Og hva slags mulighet er det en har her for at det kommer noe ut av det ved å ta det opp? Blir en sittende med det selv likevel, eller synes du at du får støtte i dette arbeidet
7. Synes du det virker som om elevene er opptatt av å inkludere hverandre? Og hvis ikke: er det noe som en lærer eller andre kan få gjort noe med? Gjør du noe for å bruke elevene aktivt i inkluderingsarbeidet?
8. Er det noen fellestiltak for inkludering? På skolen? I klassen?

Vedlegg 4: Observasjonsguide

Innledning:

Læreren sier at jeg er med fordi jeg er masterstudent. Jeg presenterer meg.

Se etter hvordan det tilrettelegges for inkludering ved å se på:

1. Fellesskap

- a) Er «alle» elever der?
- b) Lærers ansvar/klasseledelse
- c) Universell utforming – slik at klasseromsaktiviteten er tilpasset alle

2. Deltakelse

- a) Elevaktivitet
- b) Hvordan bidrar læreren til at elevene ser hverandre? Elev-elevrelasjoner
- c) Hvordan jobber læreren for å aktivisere elever som ikke selv tar initiativ? Skyggeområde

3. Medvirkning

- a) Dialog og initiativ
- b) Trygghet til å komme med innspill om behov
- c) Fleksibilitet

4. Utbytte

- a) Interessant undervisning
- b) Fokus/læringstrykk
- c) Vurdering for læring

5. Positivt selvilde

- a) læreren stiller seg åpent og undersøkende til elevenes utspill
- b) at man prinsipielt antar at det bak en hver negativ atferd er et ønske om noe positivt.
- c) Tydelig ledelse

Vedlegg 5: Intervjuguide til intervju etter observasjon

Forståelse av begrepet inkludering

Praktisering av inkludering

1. Synes du i denne bestemte klassen at det er lett å tilrettelegge for alles læring og trivsel? Hvorfor eller hvorfor ikke?
2. Hvordan oppfatter du læringsmiljøet i klassen? Er det inkluderende? Er det noen som av en eller annen grunn strever?
3. Vi kan nærme oss inkludering via fem elementer, basert på Peder Haug og Dansk

Clearinghouse:

- a. Fellesskap
- b. Deltakelse
- c. Medvirkning
- d. Utbytte
- e. Positivt selvbilde

Hvis vi tar utgangspunkt i disse elementene:

- a. Hvordan tenker du at det kan være mulig å få til å jobbe med at alle skal oppleve fellesskap i dine fag?
- b. Hvordan tenker du at det kan være mulig å få til å jobbe med at alle skal oppleve deltakelse i dine fag?
- c. Hvordan tenker du at det kan være mulig å få til å jobbe med at alle skal oppleve medvirkning i dine fag?
- d. Hvordan tenker du at det kan være mulig å få til å jobbe med at alle skal oppleve utbytte i dine fag?
- e. Hvordan tenker du at det kan være mulig å bidra til å utvikle positive selvbilder i dine fag?

4. Det er jo... (antall) elever i klassen. Mener du at antallet er viktig når du skal tenke inkludering?

Refleksjon omkring inkludering

5. Dersom du har ulike fag: opplever du at det er ulikt for deg å tenke inkludering i de ulike fagene?
 - a. Er det i så fall fordi fagene er forskjellige?
 - b. Eller er det fordi du har flere redskaper innenfor det ene faget enn det andre? At du kan det ene faget bedre enn det andre? At du kan mer didaktikk i det ene faget enn det andre?
 - c. Da jeg underviste i norsk og samfunnsfag, syntes jeg det var mye lettere å tenke inkludering i norsk. I samfunnsfag var jeg så mye mer bundet opp av det jeg kunne få planlagt, for jeg kunne rett og slett ikke like mye didaktikk i samfunnsfag som i norsk. Repertoaret og mulighetene mine var mye større i norsk enn i samfunnsfag, kan du si. Er det noe du kan kjenne deg igjen i?
6. Hvordan får du informasjon om elevenes ulike forutsetninger? Er det rådgiver som informerer? I Klasselærerteam? Er det sånn som alle lærerne på trinnet er informert om? Hvordan er informasjonsflyten fra ungdomsskolen til videregående?
7. Det er kø på spesialskoleplasser i Oslo. Hvis du tenker på gruppene dine – er det noen ganger du har tenker at en elev kanskje ville hatt det bedre i et segregert tilbud? Tenker du at det bør gå noen grense for inkludering innenfor klassens rammer? Og i så fall hvor? Tenker du noen gang at inkluderingstanken har gått «for langt»?
8. Hva tenker du må til for lykkes med økt inkludering i videregående skole?
9. Har elever og foresatte forventninger til inkludering? I så fall hvordan?
10. Hvilke gevinster mener du er mest framtreddende i realiseringen av inkludering?
11. Spesialundervisning betyr ofte i praksis at elever får en-til-en-undervisningen. Har du noen erfaring med det? I så fall: hva er din erfaring med måten det har fungert på? Hvordan har det vært å få sydd spesialundervisningen sammen med det resten av klassen driver med? Hvordan er det å få inkludert eleven når han/hun kommer tilbake etter å ha være «ute»?
12. Er det noe jeg ikke har spurt om og som du synes ikke har kommet fram her, som du har lyst til å løfte fram angående gjelder inkludering?

Referanser

- Alenkær, R. (2008a). *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.
- Alenkær, R. (2008b). *Den Inkluderende skole: en grundbog*. København: Frydenlund.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (B. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (B. 2004 nr 25). [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-243.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver (s. S. 33-58). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. København: Reitzel.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Rosendahls-Schultz grafisk a/s. Hentet fra <https://www.eva.dk>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Maidenhead: Open University Press.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable?., *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*, 1(35), 5-22.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review*. (Clearinghouse: forskningsserien 13/2013). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet. Hentet fra <http://www.au.dk>
- Engh, K. R., & Rose, R. (2014). *Assessment for learning in inclusive schools*. [S.l.]: Norwegian ministry of education and research.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2009). *Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring: anbefalinger til myndighetene*. Hentet fra <https://www.european-agency.org>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Fem hovedbudskap om inkluderende opplæring. Fra teori til praksis*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Hentet fra <https://www.european-agency.org>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter>
- FN. (1966). *FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*.
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter>
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1996). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.

- Hallahan, D., & Kaufmann, J. M. (1995). *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Texas: Pro-ed.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2008). Udvikling af en pædagogik for den inkluderende skole. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole: en grundbog* (s. 261-265). København: Frydenlund.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*(2), 8-13.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforl.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J., & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193-205.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole*(1), 84-87.
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada,. *International Journal of Inclusive Education*, 1-26. doi: 10.1080/13603116.2013.788223
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.
- Lund, T., Haugen, R., & Fønnebø, B. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Løv, O., & Jensen, E. (2008). Et inkluderende undervisnings- og læringsmiljø. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole: en grundbog* (s. 285-313). København: Frydenlund.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (B. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nes, K., Strømstad, M., & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. (Rapport nr. 3 - 2004). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://brage.bibsys.no>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* (FOU skriftserie nr 3). Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hentet fra <http://www.spsm.se>

- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring: et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 91-109). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- OECD. (1999). *Inclusive education at Work. Students with disabilities in mainstream schools*. OECD.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 10.03.2015, fra <https://lovdata.no>
- Orwell, G. (1945). *Animal farm: a fairy story*. London: Secker & Warburg.
- Persson, B., & Persson, E. (2013). *Inklusion og målopfylldelse*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Ricœur, P., Hermansen, M., & Rendtorff, J. D. (2002). *En hermeneutisk brobygger: tekster*. Århus: Klim.
- Schibbye, A.-L. L., & Thornye, O. (2005). *Relationer - et dialektisk perspektiv: terapeutisk arbejde med individ, par og familie*. København: Akademisk Forl.
- Skaalvik, E. M. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk, Spesialutganve: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" (1993-1999)*.
- Skolimowski, H. (1994). *The Participatory Mind. A New Theory of Knowledge and of th Universe*. London: Arkana Penguin Books.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational leadership*, 52(4), 36-40.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-58). Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Tetler, S. (2009). Integration, inklusion, og delagtighet: tendenser i spæcialpædagogikken. I S. Langanger & S. Tetler (Red.), *Spæcialpædagogik i skolen: en grundbog* (s. 51-63). København: Gyldendal A/S.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education : access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: the way of the future*. UNESCO. Hentet fra <http://en.unesco.org>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet: Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring,.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Felles nasjonalt tilsyn 2014 - 2017. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/regelverk/tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/FNT-2014-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Elevundersøkelsen 2013-2015*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no>
- Winther, G. (2000). A comparative discussion of the notion og "validity" in qualitative and quantitative research,. *The qualitative report*, 4(3). Hentet fra <http://www.nova.edu/ssw/QR/QR4-3/winter.html>

