



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Hildegunn Hellenes
Kandidatnr.:	221
HVL-id:	180689@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25968
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne

Inclusion of students with disabilities

Hildegunn Hellenes - 221

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiarar: Nina Ludvigsen og Sigve Høgheim

Innleveringsdato: 14.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Føremålet med dette forskingsprosjektet er å få innsikt i lærarar sine tankar og erfaringar knytt til inkludering i skulen. Dette er for å skape meir medvit kring inkluderande opplæring, noko som kan bidra til utvikling og læring for alle elevar. Problemstillinga for prosjektet er:

Kva opplever lærarar som moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne?

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført semistrukturerte intervju med fire lærarar i barneskulen. Intervjua var avgrensa til å handle om inkludering i skulen med tanke på elevar med nedsett funksjonsevne. Etersom dette er ei mangfaldig elevgruppe med varierte behov for tilrettelegging, kan dette bidra til innsikt om korleis skulen kan utvikle inkluderande læringsmiljø i møte med eit rikt elevmangfald.

I drøftingsdelen har eg brukt Senge sin teori om fem disiplinar for utvikling av lærande organisasjonar, noko som har gjort det mogleg å forstå meir om korleis lærarar kan påverke arbeidet med inkludering. Dette viser at medviten praksis saman med ein kontinuerleg læringsprosess, kan bidra til betre vilkår for inkludering i skulen.

Funn tyder på at moglegheiter og utfordringar ofte er to sider av same sak. Resultat viser at lærarar opplever godt samarbeid og openheit som moglegheiter for å fremje utvikling av inkluderande læringsmiljø. På motsett side opplever lærarar at lav kvalitet på samarbeid og mangel på openheit, kan skape utfordringar som kan hemje arbeid med inkludering.

Abstract

The purpose of this research is to better understand how teachers think about student inclusion. We know that better inclusion can contribute positively to student development and thus we should do more to raise awareness of this among teachers. This leads to my research question:

What barriers and opportunities do teachers encounter in their work with inclusion of disabled students?

To answer this question, I have conducted semi structured interviews with four primary school teachers. The scope in these interviews have been limited to inclusion in relation to students with disabilities. As this is a diverse group that often have very different levels of needs, insights about better inclusion can help schools develop more suiting learning environments.

Senge's theory about five disciplines for development of learning organizations, have made it possible to understand how teachers can have more influence in their work with inclusion. This shows that deliberate practice along with a continually learning process can contribute to better inclusion in schools.

Findings suggest that barriers and opportunities may often be two sides of the same coin. The result shows that teachers think cooperation and openness is important when developing inclusive learning environment. On the other hand, lack of cooperation and openness can create barriers that prevent inclusion.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore ein lang og lærerik prosess. Eg har fått nye tankar og erfaringar som eg vil ha nytte av i lærarprofesjonen. Målet for prosjektet var å lære meir om kva som skal til for å betre vilkåra for inkludering i skulen. Dette har vist seg å vere ein kompleks prosess der haldningar til mangfald og evne til samarbeid, viser seg å skape både moglegheiter og utfordringar i arbeidet med å utvikle inkluderande læringsmiljø. Eg håpar og trur at masteroppgåva kan bidra til innsikt og medvit kring viktige faktorar som kan bidra til inkludering for alle barn i skulen.

Ei stor takk til informantane som gjorde forskingsprosjektet mogleg.

Takk til vennar og familie for god støtte gjennom heile prosessen.

Til slutt vil eg gi ei stor takk til rettleiarane mine, Nina Ludvigsen og Sigve Høgheim for nyttige tilbakemeldingar og god oppfølging.

Sogndal 14.05.2021

Hildegunn Hellenes

Innholdsliste

1	Innleiing	7
2	Teori.....	8
2.1	Definisjonar og presiseringar	8
2.2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.3	Inkludering som omgrep.....	12
2.4	Ulike aspekt ved inkludering	14
2.5	Vilkår for inkludering	15
2.6	Elevar med nedsett funksjonsevne	19
2.7	Tidlegare forskning	20
3	Metode	23
3.1	Kvalitativt intervju som metode	23
3.2	Datainnsamling	24
3.2.1	Intervjuguiden	24
3.2.2	Utvalsprosessen	25
3.2.3	Presentasjon av informantar	26
3.2.4	Gjennomføring av intervju	26
3.3	Analyseprosessen	27
3.4	Kvalitetssikring.....	29
3.5	Forskingsetiske omsyn.....	29
4	Resultat.....	30
4.1	Haldningar til inkludering	30
4.2	Samarbeid om inkludering.....	34
4.3	Fysisk inkludering.....	39

4.4	Fagleg inkludering.....	41
4.5	Sosial inkludering.....	44
4.6	Oppsummering av resultat.....	47
5	Drøfting.....	47
5.1	Personleg meistring – skulekultur og løysingsfokus.....	48
5.1.1	Organisasjonskultur.....	48
5.1.2	Fordelt ansvar.....	49
5.2	Mentale modellar – aksept for mangfald.....	50
5.2.1	Aksept og openheit for mangfald.....	50
5.2.2	Ulike aspekt ved det å vere annleis.....	51
5.3	Å skape felles visjonar – samsvar mellom visjon og praksis.....	52
5.3.1	Synet på inkludering.....	52
5.3.2	Samsvar mellom visjon og praksis.....	54
5.4	Gruppelæring – samhandling og dialog.....	54
5.5	Systemtenking – heilskap og samanhengar	56
5.6	Metodiske svakheiter	58
5.7	Hovudfunn	59
5.8	Praktiske implikasjonar.....	61
6	Avslutning	63
6.1	Oppsummering av hovudfunn.....	63
6.2	Kritiske refleksjonar og vegen vidare	64
	Litteraturliste	66
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	70
	Vedlegg 2: Intervjuguide	72

Tabell 1: «Presentasjon av informantar»	26
Tabell 2: «Oversikt over kategoriar i analysen»	28
Tabell 3: «Oppsummering av resultat»	47
Tabell 4: «Oppsummering av drøftinga»	60

1 Innleiing

Tidlegare forskning om inkludering viser mellom anna at det finst eit stort betringspotensial knytt til inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016, s. 36).

Føremålet med forskingsprosjektet er difor å lære meir om kva som skal til for å betre vilkåra for inkludering i skulen. Ein kan tenke seg at dersom ein klarer å skape gode vilkår for elevar med meir omfattande utfordringar, vil dette kunne bidra til å oppnå betre vilkår for alle elevar (Befring, 2014, s. 29). I Stortingsmelding 6 står det at ei inkluderande, rettferdig og god utdanning for alle er ein viktig del av arbeidet med FN sine mål for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Dette handlar mellom anna om å skape eit samfunn med like moglegheiter for alle.

I overordna del av læreplanen er inkluderande læringsmiljø eit framtrедande prinsipp for skulen sin praksis. Læreplanen uttrykker at skulen skal *utvikle* inkluderande fellesskap, noko som kan tenkast å vere nødvendig ettersom inkludering krev fleksible og mangfaldige løysingar, og er difor ein politisk og pedagogisk prosess som aldri vil ta slutt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Morken, 2016, s. 175). I tillegg står det eksplisitt i læreplanen at inkluderande fellesskap skal fremje helse, trivsel og læring for alle. Dette inneber mellom anna trygge læringsmiljø der mangfald skal anerkjennast som ein ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Difor skal elevar både med og utan nedsett funksjonsevne få moglegheiter til å bidra med sine evner i fellesskapet.

Med mål om å skape refleksjon og kunnskap om utvikling av inkluderande opplæring, vil denne problemstillinga bli undersøkt:

Kva opplever lærarar som moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne?

For å lære meir om kva som kan betre vilkåra for inkludering i skulen, har eg i problemstillinga valt å undersøke lærarar sine erfaringar i møte med elevar med nedsett funksjonsevne. Årsaka er mellom anna fordi dette er ei gruppe elevar som historisk sett har stått sentralt i diskusjonen som gjeld inkludering i skulen (Dalen, 2013, s. 39). I tillegg har denne elevgruppa gjerne fleire og meir omfattande utfordringar i skulekvardagen, samanlikna med elevar utan nedsett funksjonsevne. Måten skulen møter desse utfordringane vil truleg ha innverknad på kva grad elevane opplever inkludering. Det kan difor tenkast at ei undersøking på inkluderande opplæring med fokus på elevar med nedsett funksjonsevne, kan fortelje noko om korleis ein kan leggje til rette for inkludering med tanke på alle elevar i skulen (Befring, 2014, s. 29).

Det er også ei satsing frå Regjeringa å styrke kunnskapsgrunnlaget om inkludering og korleis ein kan få til eit betre tilpassa tilbod for barn med behov for særskilt tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 42). Dette kjem som ein konsekvens av at det eksisterande tilbodet for barn med behov for særskilt tilrettelegging ikkje har vore tilfredsstillande (Nordahl, 2018, s. 6). Regjeringa ønsker mellom anna å gjennomføre eit historisk og varig kompetanseløft for å sikre at alle barn blir møtt av dyktige fagfolk. Eit tiltak for å oppnå dette er mellom anna å overføre ressursar frå det statlege pedagogiske støttesystemet (Statped) til kompetanse i kommunane (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

For å avgrense prosjektet har eg valt å ta utgangspunkt i lærarar sitt perspektiv på inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne. Dette kan gi informasjon om kva lærarar tenker om moglegheiter og utfordringar med tanke på inkludering av elevar med ekstra behov for støtte. Det vil ikkje kunne seie noko eksplisitt om elevane si oppleving av å bli inkludert, men det kan fortelje noko om korleis lærarane opplever at elevane blir inkludert. Dette vil vere interessant for å finne meir ut om korleis lærarar har moglegheiter til å påverke og fremje inkludering i skulen. Bruk av intervju med lærarar som informantar vil kunne gi ei framstilling av lærarar sine opplevingar i arbeid med inkludering.

2 Teori

2.1 Definisjonar og presiseringar

Elevar med nedsett funksjonsevne er ei mangfaldig gruppe med ulike behov og føresetnader. Dette er mellom anna på grunn av at utfordringane som kjem av nedsett funksjonsevne vil variere alt etter kva type funksjonsevne som er nedsett. Ei mogleg inndeling kan vere: synshemming, rørslehemming, høyrselshemming, utviklingshemming og psykososial funksjonsnedsetting (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Desse hovudgruppene gir likevel ikkje eit fullstendig bilde av mangfaldet knytt til nedsett funksjonsevne. Nokre elevar kan ha kognitive vanskar, andre kan ha motoriske vanskar og nokre kan ha meir samansette vanskar. Det vil difor vere store individuelle skilnader knytt til korleis personar med nedsett funksjonsevne fungerer i kvardagen og kva behov dei har for støtte.

I 2013 ratifiserte Norge FN-konvensjonen «Convention on the Rights of Persons with Disabilities» (CRPD) som skal bidra til å beskytte rettane til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD, 2006, s. 3; Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2019). I konvensjonen blir personar med nedsett funksjonsevne definert som mellom anna menneske med langvarig fysisk, mental,

intellektuell eller sensorisk funksjonsnedsetting. I møte med ulike barrierar kan dette hindre desse personane til å delta i samfunnet på lik linje med andre (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8; CRPD, 2006, s. 2). FN-konvensjonen om rettane for menneske med nedsett funksjonsevne er tydeleg på at samfunnet har eit ansvar for å leggje til rette for eit inkluderande samfunn, der det ikkje skal vere barrierar i omgivnadane som hindrar fullverdig deltaking på ulike samfunnsarenaer (CRPD, 2006, s. 4).

Utviklingshemming kjem innanfor det meir overordna omgrepet nedsett funksjonsevne. Både nedsett funksjonsevne og utviklingshemming kan innebere utfordringar som kan auke risikoen for nedsett livskvalitet. Måten omgivnadane forstår og legg til rette for personar med nedsett funksjonsevne er difor avgjerande for livskvaliteten (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2020). Bachmann et al. (2016, s. 5) definerer elevar med utviklingshemming som elevar med psykisk utviklingshemming, nedsett funksjonsevne og utfordringar i mange fag. I dette prosjektet vel eg å undersøke inkludering i skulen med utgangspunkt i elevar med nedsett funksjonsevne. Dette omfattar eit endå større mangfald av elevar, ettersom det inneber både elevar med fysisk- og/eller psykisk nedsett funksjonsevne. Fordelen med dette er at det kan gi informasjon knytt til barrierar og moglegheiter for eit større mangfald av elevar. Felles for fokusgruppa er at elevane har ei form for nedsett funksjonsevne, noko som kan føre til større eller mindre utfordringar i løpet av skulekvardagen. Korleis skulen tar grep om desse utfordringane, kan tenkast å ha innverknad på skulen sitt arbeid med inkludering.

2.2 Teoretisk rammeverk

Inkludering blir påverka av alle nivå i skulen som organisasjon. Difor er ikkje eit enkeltindivid tilstrekkeleg for å fremje inkludering, ettersom ein er avhengig av samarbeid mellom ulike nivå. Ein bør dermed tenke heilskapleg og undersøke kva som skal til for å oppnå eit godt samarbeid, slik at skulen kan vere ein lærande organisasjon som fremjer inkludering og læring. Senge har utvikla ein teori bestående av fem disiplinar som kan fortelje noko om utvikling av lærande organisasjonar. Det ein meiner med ein lærande organisasjon er eit fellesskap der menneske vidareutviklar evna til å skape dei resultatane som ein ønsker (Senge, 1999, s. 9). Med tanke på inkludering kan Senge sin teori tenkast å vere relevant, ettersom arbeid med inkludering er avhengig av at dei ulike nivå i skulen har eit godt samspel. I tillegg viser det seg at det er i samhandling med andre at evna til profesjonell yrkesutøving blir utvikla hos enkeltindivid (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 90). Samarbeid vil difor kunne fremje læring og utvikling både på individ- og organisasjonsnivå, noko som kan bidra til utvikling av inkluderande opplæring.

I følge Senge skjer utvikling av lærande organisasjonar gjennom å utøve fem disiplinær. Disiplin i dette tilfellet handlar om teoriar og teknikkar som ein må studere og meistre før dei kan takast i bruk. Ein kan forstå disiplin som ein veg til utvikling, der ein kan tileigne seg ferdigheiter eller kompetanse (Senge, 1999, s. 16). Kvar disiplin har ein viktig dimensjon når det kjem til å skape organisasjonar med evne til å lære, oppnå utvikling og realisere måla sine (Senge, 1999, s. 11). Disiplinane kan difor tenkast å vere relevante for å kunne fremje utvikling av inkluderande opplæring i skulen. Dersom ein forstår dei fem disiplinane vil ein kunne utvikle metalæringskompetanse, altså medvit om korleis ein kan lære seg å lære.

Den første disiplinen blir kalla *personleg meistring*. Dette handlar om å ha kunnskap og kunne utøve bestemte ferdigheiter (Senge, 1999, s. 13). Innanfor denne disiplinen vil det vere viktig å klarlegge det som verkeleg betyr noko for oss, slik at vi kan forsøke å leve opp til våre mål. Personleg meistring er ein viktig hjørnestein i ein lærande organisasjon, ettersom evna som organisasjonen har til å lære ikkje kan vere større enn den evna som er hos organisasjonen sine medlemmar. Det er difor ein interessant samanheng mellom personleg og organisasjonsmessig læring, og det miljøet som finst i ein organisasjon med lærande menneske (Senge, 1999, s. 14). Personleg meistring kan fremje ein personleg motivasjon til å stadig lære korleis våre handlingar påverkar verda, i staden for å tenke at det berre er ytre faktorar som skapar problem (Senge, 1999, s. 18). Å utvikle høg grad av personleg meistring er ein livslang prosess med mål om å auke evna til å skape dei resultata som ein ønsker (Senge, 1999, s. 148). Viktige faktorar i denne prosessen er å vere klar over visjonen, altså kva ein ønsker å oppnå med til dømes inkludering i skulen, samtidig som ein må ha eit klart bilde av korleis den noverande situasjonen ser ut (Senge, 1999, s. 147). Dette er med på å skape ei spenning mellom situasjonen slik den er no og det ein ønsker å oppnå.

Den andre disiplinen er *mentale modellar*, noko som kan bestå av inngrodde førestillingar, generaliseringar eller tankebilde. Dei mentale modellane vil påverke korleis vi oppfattar verda og korleis vi handlar (Senge, 1999, s. 14). Ofte er vi ikkje klar over dei mentale modellane og korleis dei påverkar åtferd. I eit samfunn med stadig endring, kan det tenkast å vere nødvendig at ein også endrar på felles mentale modellar i organisasjonen. For å oppnå dette må ein arbeide for å oppdage våre indre bilde av verda, og undersøke desse. Dette kan ein gjere gjennom lærande samtalar der menneske blottstiller sin eigen tankegang og opnar seg for påverknad frå andre (Senge, 1999, s. 14). I ein lærande organisasjon med fokus på inkludering vil det vere viktig å undersøke dei mentale modellane og vere medviten om korleis desse påverkar organisasjonen. Arbeid med mentale modellar kan bidra til å setje søkelys på openheit, noko som er nødvendig for å avdekke svakheiter ved vår noverande måte å tenke på (Senge, 1999, s. 18).

Tredje disiplin handlar om å *skape felles visjonar*. Dette inneber å skape eit felles bilde av den framtida som ein ønsker seg (Senge, 1999, s. 15). Ein felles visjon kan fungere som ei kraft som driv organisasjonen mot det ein ønsker å realisere (Senge, 1999, s. 212). Ein kan skilje mellom visjonar som berre er tørre ord, og visjonar som fungerer som ei drivkraft. I det siste tilfellet vil visjonen fremje læring, fordi menneske har lyst til å skape og utvikle. Det å skape felles visjonar vil kunne gi næring til ein forpliktande innsats på lang sikt (Senge, 1999, s. 18). At skulen har ein felles visjon om inkludering kan difor tenkast å vere nødvendig for å skape utvikling på dette området.

Den fjerde disiplinen er *gruppelæring*. Dersom ein får denne disiplinen til å fungere kan enkeltpersonar i gruppa oppleve raskare personleg vekst enn kva ein ville gjort aleine. I tillegg kan summen av gruppa sin intelligens overstige summen av intelligensen til kvar enkelt i gruppa (Senge, 1999, s. 15). Evna til å føre ein dialog er nødvendig for at tankar og idear skal kunne flyte fritt i gruppa, slik at ein kan oppnå innsikt som gruppemedlemmane ikkje ville funne fram til kvar for seg (Senge, 1999, s. 16). Ein kan skilje mellom dialog og diskusjon, der dialog handlar om å utforske ulike synspunkt, medan diskusjon handlar om å ta avgjerse for å oppnå ein konklusjon eller eit handlingsval (Senge, 1999, s. 250). For å få til ein god dialog vil det også vere viktig å kunne kjenne att kva som undergrev læring når gruppa samhandlar. Behovet for sjølvforsvar er til dømes noko som kan hemje læring. På motsett side kan reflekterande openheit, altså at ein er open om at ein sjølv kan ta feil og at andre kan ha rett, minske behovet for sjølvforsvar (Senge, 1999, s. 279). Dersom ei gruppe ikkje kan lære vil heller ikkje organisasjonen lære (Senge, 1999, s. 16). Evna til gruppelæring er difor sentralt i samarbeid om utvikling av eit satsingsområde som til dømes inkludering.

For å utvikle evna til gruppelæring er det viktig at alle forstår spelereglane for dialog, og at ein oppmuntrar kvarandre og er trygge på å snakke om dei vanskelege spørsmåla (Senge, 1999, s. 262). Dette bidrar til å kunne utforske tankegangen som finst bak ulike synspunkt (Senge, 1999, s. 264). Tre føresetnader for dialog er å synleggjere tankar som ein tar for gitt, behandle kvarandre som kollegaar, og til sist ha ein person som hjelper fram dialogen og sørgjer for at det ikkje flyter ut (Senge, 1999, s. 246). På denne måten kan gruppelæring bidra til å utvikle menneske si evne til å forstå det større bildet som finst utanfor det enkelte menneske sitt perspektiv (Senge, 1999, s. 18).

Gruppelæring er ein kollektiv disiplin og inneheld tre viktige dimensjonar som kan bidra til å betre samarbeidet (Senge, 1999, s. 239). Den eine dimensjonen er å kunne tenke innsiktsfullt over komplekse spørsmål, noko som kan bidra til å gjere gruppa sin intelligens større. Den andre dimensjonen handlar om nyskapande og koordinert handling. Dette inneber mellom anna at gruppa kan stole på at alle vil utføre oppgåvene sine på ein slik måte at dei kan utfylle kvarandre. Den siste

dimensjonen er påverka på andre grupper ved å oppmuntre, formidle praksis og ferdigheiter (Senge, 1999, s. 239).

Den siste og femte disiplinen er *systemtenking*. Systemtenking skal smelte saman disiplinane til ei eining av teori og praksis. Dette gjer det mogleg å forstå korleis dei enkelte disiplinane heng saman og grip inn i kvarandre (Senge, 1999, s. 17). Dette vil bidra til å sjå heilskapen og ikkje berre enkeltdejar, noko som kan tenkast å vere nødvendig i arbeid med komplekse tema som inkludering. Systemtenking er nødvendig for å oppnå ei djupare forståing for dei kreftene som må meistrast for å ta nye steg vidare. Det kan hjelpe oss til å forstå korleis våre eigne handlingar er med på å skape dei utfordringane vi møter, i staden for å sjå på utfordringane som noko som andre eller ytre faktorar er årsak til (Senge, 1999, s. 18). Dersom ein praktiserer ein slik tankegang kan dette bidra til å oppdage korleis menneske skapar si verkelegheit, og dermed gjere det enklare å finne fram til moglegheiter for endring og utvikling.

Felles for disiplinane er at dei handlar om korleis vi tenker, kva vi verkeleg ønsker, og korleis vi lærer og samhandlar med andre (Senge, 1999, s. 17). Dette har eit konstant potensial for utvikling, noko som betyr at å praktisere disiplinane vil innebere livslang læring. Når dei fem disiplinane går saman vil ikkje dette skape den endelege lærande organisasjonen, men det vil innleie i ei ny bølge av eksperimentering og framsteg (Senge, 1999, s. 17). Ein lærande organisasjon er difor ein organisasjon som kontinuerleg betrar evna til å skape si eiga framtid (Senge, 1999, s. 19). Det kan tenkast å vere ein fordel å ha ei slik forståing for å kunne bidra i det kontinuerlege utviklingsarbeidet knytt til inkludering i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Morken, 2016, s. 175). Samtidig kan det tenkast å vere ei krevjande oppgåve å skulle fremje ei slik forståing og måte å arbeide på i møte med ein kompleks skulekvardag.

2.3 Inkludering som omgrep

For å definere *inkludering* som omgrep, har eg mellom anna valt å ta utgangspunkt i Salamanca erklæringa i regi av FN, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) som inneheld prinsipp for opplæring av personar med særlege behov (1994). I Salamanca erklæringa handlar *inkluderande opplæring* om retten som alle elevar har til ei opplæring med høg kvalitet som sikrar grunnleggjande læringsbehov (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1994, s. 21). Dette inneber mellom anna at opplæringa skal hindre diskriminering og bidra til sosial utjamning, ved å gi likeverdige vilkår for læring og utvikling til alle elevar (Bachmann et al., 2016, s.

8). Det vil truleg vere ulike syn på korleis ein skal arbeide for å skape ei opplæring med høg kvalitet som sikrar grunnleggjande læringsbehov. Ein kan problematisere kva som kjenneteiknar høg kvalitet i opplæring (Roald, 2012, s. 38). I tillegg kan ein spørje seg sjølv om grunnleggjande læringsbehov er det same for alle individ. Likeverdige vilkår for læring og utvikling til alle elevar er ikkje nødvendigvis like vilkår for læring og utvikling, men vilkår som er tilpassa elevane sine individuelle læringsbehov.

Synet på inkludering har endra seg gjennom historia. Dette har medført lovendringar og endring i praksis. I 1975 blei lova om spesialskular og lova om folkeskulen slått saman. Dette gjorde til at statlege spesialskular skulle leggjast ned, og at det tidlegare skiljet mellom opplæringsdyktige og ikkje opplæringsdyktige skulle takast bort (Haug, 2017, s. 14). Å vere integrert blei på denne tida forstått som å høyre til eit sosialt fellesskap, der ein tok del i goda og hadde medansvar for oppgåver og plikter (Haug, 2017, s. 15). Likevel oppstod det ekskluderande praksisar der ein i ordinær undervisning tok lite omsyn til behovet for differensiering, og dei fleste fekk spesialundervisning utanfor klassefellesskapet. Dette kan tyde på at det oppstod eit gap mellom måten integreringsomgrepet var tenkt og definert, og korleis omgrepet blei forstått og praktisert (Morken, 2016, s. 171).

Integreringsomgrepet blei erstatta med inkluderingsomgrepet i læreplanverket for Reform 97 (Haug, 2017, s. 15). Dette kan tenkast å vere ein konsekvens av at integreringsomgrepet kom til kort (Morken, 2016, s. 166). Omgrepet inkludering skulle vise til ei meir omfattande tilnærming enn integrering. Det skulle ikkje berre handle om å gi elevar med nedsett funksjonsevne særskilt hjelp i den ordinære skulen, men det ordinære skuletilbodet skulle leggjast til rette med tanke på ei langt større spreiding blant elevane enn tidlegare (Morken, 2016, s. 170). Det handlar ikkje om at elevane skal tilpasse seg skulen, men at skulen skal tilpasse seg elevane og elevmangfaldet (Morken, 2016, s. 171). Likevel kan det i utdanningspolitikk vise seg å vere enklare å gjere vedtak om ambisiøse mål enn å realisere dei (Haug, 2017, s. 17). Mellom anna viser det seg at det å skulle realisere prinsippet om tilpassa opplæring kan opplevast som ei hovudutfordring i skulen (Haug, 2017, s. 9).

Inkludering skal bryte ned skilje mellom menneske og skape fellesskap på tvers av ulikskapar. I skulesamanheng kan ein forstå inkludering som ein mangfaldig skule med rom for alle (Morken, 2016, s. 165). Likevel viser det seg å vere ei pedagogisk utfordring å bidra til ein skule som høver like godt for alle (Morken, 2016, s. 165). Inkludering handlar om å tilpasse læringsmiljøet til elevmangfaldet slik at alle får moglegheit til å delta i det faglege og sosiale fellesskapet. Statped (2020b, s. 1) uttrykker det på denne måten: «I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet». I denne masteroppgåva blir inkludering i skulen forstått som eit fenomen som handlar om å skape eit læringsmiljø der alle har sin naturlege plass i

fellesskapet og der alle får likeverdige vilkår for læring og utvikling. Det handlar ikkje om at nokon står utanfor eit fellesskap som dei skal integrerast inn i, det handlar om at skulen og læraren skal tilpasse slik at alle kan vere delaktige i det fellesskapet som dei allereie er ein del av.

2.4 Ulike aspekt ved inkludering

For å kunne forske på moglegheiter og utfordringar knytt til inkludering vil det vere gunstig å undersøke ulike aspekt ved inkludering kvar for seg. Dei fire områda for inkludering som Bachmann et al. (2016, s. 8) har brukt i si forskning kan vere døme på slike aspekt. Desse fire områda er *fellesskap, deltaking, medverknad og utbyte*.

Fellesskap handlar om å vere medlem og ta del i det sosiale fellesskapet i ei gruppe. *Deltaking* handlar om kunne bidra i meningsfulle aktivitetar, noko som inneber at elevane får ei tilpassa opplæring. *Medverknad* handlar om å kunne påverke eiga opplæring, noko som mellom anna er viktig for psykisk inkludering, altså eleven si subjektive oppleving av å bli inkludert i skulen. *Utbyte* handlar om at opplæringa skal føre til fagleg-, personleg- og sosial utvikling. Dette området er mellom anna avhengig av prinsippet om tilpassa opplæring og prinsippet om eit godt psykososialt miljø. Som ei oppsummering kan ein forstå dei fire områda for inkludering som ulike perspektiv som legg vekt på ulike sider av inkludering. Det er likevel glidande overgangar mellom dei ulike områda.

Nilsen (2017, s. 24) brukar ei litt anna tilnærming for å forklare inkludering, samanlikna med Bachmann et al. I dette tilfellet blir det brukt tre ulike dimensjonar for å forklare inkludering (Nilsen, 2017, s. 24). *Den fysiske/organisatoriske dimensjonen* handlar om fysisk og organisatorisk tilgang til fellesskapet. *Den sosiale dimensjonen* handlar om moglegheit til å vere ein del av det sosiale fellesskapet og til å utvikle sosiale relasjonar. *Den faglege/kulturelle dimensjonen* handlar om å delta i læringsaktivitetar og læringsfellesskap, slik at ein får tilgang på fagleg læring og utvikling på måtar som gir mening for den enkelte. Tilnærminga til Nilsen står ikkje i motsetning til dei fire områda for inkludering. Ein kan heller tenke seg at dei ulike tilnærmingane har fokus på ulike aspekt ved inkludering og vil difor kunne overlappe kvarandre på enkelte område.

Det er eit skilje mellom det objektive perspektivet og det subjektive perspektivet på inkludering (Statlig spesialpedagogisk teneste, 2020b, s. 3). *Det objektive perspektivet på inkludering* handlar om korleis læringsmiljøet er lagt til rette med tanke på inkludering. Dette er avhengig av korleis skulen arbeider med læringsmiljøet, både med tanke på fysisk/organisatorisk, sosial og fagleg/kulturell

inkludering. *Det subjektive perspektivet på inkludering* handlar om den enkelte si oppleving av læringsmiljøet. Dette treng nødvendigvis ikkje å samsvare med det objektive perspektivet. Difor er det nødvendig å lytte til den enkelte elev si oppleving av inkludering, både når det gjeld organisering, det sosiale miljøet og det faglege/kulturelle læringsmiljøet (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020b, s. 4). I denne masteroppgåva er det likevel det objektive perspektivet som blir vektlagt.

2.5 Vilkår for inkludering

Som skule er ein lovpålagt å gi elevane eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring, og det er dette eit inkluderande læringsmiljø skal bidra til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). For å lukkast med dette er ein mellom anna avhengig av eit profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skuleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Arbeid med utvikling av praksis i skulen kan tenkast å vere komplekst, ettersom det er mange ulike aktørar og faktorar som spelar inn (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Utvikling av mellom anna inkluderande læringsmiljø krev ei tydeleg leiing og at alle trekkjer i same retning (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12). Dette er nødvendigvis ikkje like enkelt å få til i praksis. Ein kan mellom anna problematisere om det er slik at alle står saman om ein felles visjon og eit felles ansvar for opplæringa i skulen. Som ein organisasjon har skulen eit kollektivt ansvar for at elevane skal oppleve å bli inkludert i eit læringsmiljø med gode vilkår for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I dette tilfellet vil det vere viktig at alle tilsette har ei felles forståing for kva dette arbeidet inneber (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Bang (2011, s. 95) som mellom anna har forska på organisasjonskultur i skulen er tydeleg på at det må liggje ei kollektiv forståing til grunn, dersom haldningane i skulekulturen skal samsvare med visjonen. For å oppnå ei felles forståing for visjonen om eit inkluderande læringsmiljø vil ein difor vere avhengig av eit tett samarbeid. På denne måten kan samarbeid og fordeling av ansvar kunne skape gode rammevilkår for inkludering (Berg, 2014, s. 97). Dersom nokon blir aleine om ansvaret for inkludering, kan dette tenkast å vere ei uoverkommeleg oppgåve. Det er difor viktig at alle tar ansvar for å sikre deltaking (Berg, 2014, s. 92).

Det kan tenkast at velutvikla strukturar for samarbeid vil kunne bidra positivt til eit profesjonsfellesskap der alle trekkjer i same retning mot målet (Nordahl, 2010, s. 163; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Samtidig er det ingen sjølvfølge at samarbeidet er av ein kvalitet som fremjar analyse, refleksjon og felles forståing. Dette set mellom anna krav til ei leiing med evne til å skape gode rammevilkår, der dei tilsette kan utvikle kompetanse gjennom dialog i fellesskap med andre (Sekkingstad & Syse, 2014, s. 68; Stjernstrøm, 2006, s. 167). Det er nødvendigvis ikkje slik at alle i personalgruppa er like positive til å bruke tid på utviklingsarbeid (Irgens, 2010, s. 130). Kanskje

opplever enkelte at dei heller skulle brukt tida på andre saker som hastar meir. Dette kan gjere det vanskeleg å oppnå eit godt samarbeid som resulterer i utvikling av inkluderande læringsmiljø. Likevel kan det tenkast at meir kunnskap om skuleutvikling kan medverke til auka forståing og motivasjon for utviklingsarbeid i skulen (Irgens, 2010, s. 129).

Ei anna relevant utfordring er tidsklemma, noko som kan gjere det vanskeleg å finne tid til samarbeid der ein kan utveksle kunnskap, erfaringar og saman reflektere. Tid til samarbeid er nødvendig for god planlegging (Berg, 2014, s. 93). Samtidig kan det med tanke på logistikk vere krevjande å setje av tid til møteverksemd, dersom mykje av arbeidet i skulen er strukturert i form av individuelle timeplanar (Irgens, 2010, s. 129). Det kan tenkast at leiinga har ei utfordring og eit viktig ansvar for å strukturere arbeidsdagen slik at det blir mogleg å finne tid til samarbeid, møteverksemd og kompetanseutvikling.

Arbeid med utvikling av inkluderande læringsmiljø handlar mellom anna om at elevane skal få medverke og ta medansvar i læringsfellesskapet, og at mangfaldet skal anerkjennast som ein ressurs. Respekt og anerkjening er sentrale verdiar som kan bidra til å motarbeide diskriminering og gi elevane ei oppleving av tilhøyrse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Opplæringslova, 1998a, § 1-1). Samhald og tilhøyrse kan bidra til utvikling av ein positiv læringskultur med fagleg og emosjonell støtte. Som lærar har ein difor eit ansvar for å leggje til rette for inkluderande læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Bevisst arbeid med miljøet har vist seg å vere av stor betydning (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 237). I dette tilfellet kan vaksne vere gode rollemodellar som legg grunnlaget for eit trygt miljø med fokus på fellesskap, klare reglar og normer (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 238).

Synet som dei tilsette har på mangfald kan påverke kva grad elevane føler seg inkludert i skulen. For å kunne møte elevmangfaldet vil det vere gunstig med kompetanse som kan bidra til å utvikle ein kultur som verdset elevane sine ulikskapar og som gir moglegheiter for tilpassing og variasjon (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 25). Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring», skildrar mangfaldet i skulen både som ei utfordring, men også ein viktig ressurs. Dette blir forklart ved at det er langt meir krevjande å handtere ulikskapar enn likskapar. Samtidig kan ulikskapane i elevmassen utgjere ein viktig ressurs, dersom skulen legg til rette for at alle elevar får moglegheiter til å utvikle sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 24). Respekt for mangfald er ei grunnhaldning som gir føresetnader for å ta vare på alle barn med utgangspunkt i deira moglegheiter, læreevner, interesser og særlege behov (Befring, 2014, s. 21). Ei slik haldning kan likevel vere problematisk å fremje, ettersom standardisering er eit gjennomgåande trekk ved organisasjonar, noko som gjer det ønskeleg at alle tenker og oppfører seg på same måte (Befring, 2014, s. 21).

Enrichmentperspektivet kan bidra til å fremje eit positivt syn på mangfald (Befring, 2014, s. 29). Dette perspektivet har eit resonnement som seier at gode vilkår for vanskelegstilte og funksjonshemja vil bidra til å skape dei aller beste vilkåra for alle. Vilråa til elevar med størst støttebehov kan difor vere ein kvalitetsindikator for vilråa til alle elevar (Befring, 2014, s. 29). Enrichmentperspektivet ser på mangfaldet som ein positiv ressurs og møter difor alle barn med tillit og positive forventningar. Mangfald blir difor oppfatta som berikande og ikkje som ei belastning (Befring, 2014, s. 29). I tråd med enrichmentperspektivet vil det vere viktig å møte mangfaldet med respekt og openheit om at variasjon er ein menneskeleg realitet. Dette gjer til at opplæringa må tilpassast eit mangfaldig spekter av evner, interesser og behov (Befring, 2014, s. 31). Å utvikle forståing for mangfald kan bidra til at barn blir danna til å bli tolerante medmenneske (Hjelmbrekke, 2014, s. 80).

Retten til eit godt skulemiljø inneber mellom anna at alle elevar skal ha ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Dette stiller krav til at skulen må innreia slik at det blir teke omsyn til elevar med nedsett funksjonsevne (Opplæringslova, 1998a, § 9 A-7). I skulen skal det vere nulltoleranse for krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998a, § 9 A-3). Alle som arbeider i skulen har eit ansvar for å følgje med og sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998a, § 9 A-4). Med eit rikt elevmangfald er det å leggje til rette for eit godt læringsmiljø for alle elevar ein utfordrande og dynamisk prosess (Hjelmbrekke, 2014, s. 66). Det er ingen sjølvfølge at ulikskapar blir oppfatta som noko positivt, noko som stiller krav til at skulen må vere i stand til å verdsetje mangfald og handtere ulikskapar i skulekvardagen (Hjelmbrekke, 2014, s. 79).

Ei av utfordringane i ein inkluderande skule er knytt til barn si sjølvforståing og forventning om meistring. I følgje Skaalvik og Skaalvik er det samanheng mellom det som skjer i skulen og korleis barn forstår og vurderer seg sjølv, anten positivt eller negativt (2013, s. 27). Dersom barn opplever at dei stort sett ikkje lykkast på same måte som andre kan det vere vanskeleg å utvikle ei positiv forståing av seg sjølv (Kristiansen, 2014, s. 158). Dårleg sjølvtilit og lita tru på seg sjølv kan føre til vanskar på det sosiale området (Dalen, 2006, s. 78). Tankar som kan bryte ned sjølvbildet er til dømes: «Kvifor klarer ikkje eg det som andre på min alder får til?» eller «Ingen vil vere venn med meg». Negativ forståing av seg sjølv kan vere ein helserisiko. På den andre sida kan eit positivt sjølvbilde føre til betre opplevd livskvalitet og verke helsemessig førebyggjande (Kristiansen, 2014, s. 158). Noko som kan bidra til dette er eit positivt miljø der elevar får anerkjenning for den ein er uavhengig av ferdigheiter. Dersom ein blir vurdert av andre som verdifull kan dette medverke til at ein sjølv vurderer seg som verdifull (Kristiansen, 2014, s. 167). Å skape eit godt klassemiljø med positive relasjonar mellom elevane i klassen kan difor bidra til å styrkje sjølvbildet til elevane.

Arbeid for å fremje openheit mellom elevane og aksept for det å vere annleis er ein viktig føresetnad for utvikling av eit inkluderande læringsmiljø (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 240). Å styrkje elevane si forståing og aksept for at vi alle er ulike og kan oppleve ting ulikt bør arbeidast med kontinuerleg. Dersom ein som lærar er oppmerksam kan ein bruke situasjonar som oppstår til å samtale med elevar om dette temaet (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 240). Det å informere elevar i skulen om kva det kan inneber å ha nedsett funksjonsevne kan tenkast å fremje forståing og motverke mobbing (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 244).

Den sosiale dimensjonen med tanke på inkludering handlar om at elevar skal få oppleve tilhøyrse og samhald. Dette handlar mellom anna om vennsksrelasjonar, fråvær av mobbing og trygge lærar-elev-relasjonar (Nilsen, 2017, s. 188) Å byggje relasjonar er vesentlig for å kunne skape ein inkluderande skule, ettersom dette vil kunne gi eit betre grunnlag for å møte den enkelte på ein god måte (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 237). I tillegg til at lærar-elev-relasjonen kan bidra til læring og utvikling for den enkelte elev, er denne relasjonen også viktig for utviklinga av eit godt klassemiljø (Nilsen, 2017, s. 190). Dette handlar om at den relasjonen som vaksne har til elevane kan påverke klassen sine tankar, kjensler og haldningar til kvarandre.

Eit mogleg tiltak for sosial inkludering og vennskap mellom klassekameratar er til dømes friminuttvennar (Berg, 2014, s. 95). Dette er eit aktivt tiltak som er organisert av vaksne for å sikre at elevane har nokon å leike med i friminuttet. Tiltaket går ut på at det er avtalt kven som skal leike saman slik at ein sikrar at alle har nokon å vere saman med. I denne samanhengen får elevane informasjon på førehand om kvifor ein vel å ha eit slikt tiltak (Berg, 2014, s. 95). Det kan vise seg at det å gå i ein klasse med store individuelle forskjellar av behov og føresetnader blant elevane, kan bidra til at elevane lærer noko viktig om menneskeverd. Ein kan sjå tendensar til at det mangfaldige miljøet gjer til at elevane er omsorgsfulle og flinke til å ta vare på kvarandre (Berg, 2014, s. 97). I tillegg kan det å få oppleve at alle har ein likeverdig plass i klassen uavhengig av evner og behov, lære elevane at det er greitt å vere forskjellig (Berg, 2014, s. 97).

Det viser seg å vere mange ulike vilkår som må takast omsyn til med tanke på inkludering i skulen. Arbeid med ulike vilkår for inkludering handlar i stor grad om å skape eit trygt og godt skulemiljø for alle elevar. Dette krev tett samarbeid, felles forståing og kollektivt ansvar. At ein klarer å samarbeide på denne måten er ingen sjølvfølge. Mellom anna kan tidsklemma, manglande kompetanse og ugunstige haldningar i møte med mangfald vere utfordringar. Det å kunne handtere ulikskapar er likevel nødvendig i skulen for å kunne skape trygge klassemiljø der ein anerkjenner at vi alle er forskjellige, og der elevane får oppleve at alle har ein likeverdig plass i fellesskapet.

2.6 Elevar med nedsett funksjonsevne

Elevar med nedsett funksjonsevne kan vere nokre av dei elevane i skulen som ikkje får tilstrekkeleg utbytte av ordinær opplæring. I Opplæringslova står det at elevar har rett på spesialundervisning, dersom den ordinære opplæringa ikkje gir eit tilfredsstillande læringsutbytte (1998, § 5-1). Denne retten skal bidra til at alle elevar får eit forsvarleg utbytte av opplæringa og at opplæringsmåla skal vere realistiske for elevane. Noko som er med på å sikre at elevane får tilpassa opplæring. For å gjennomføre dette i praksis har alle elevar med rett på spesialundervisning ein individuell opplæringsplan (IOP) som syner mål, innhald og korleis opplæringa skal drivast (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Det at nokre elevar skal følgje IOP og andre elevar følgjer ordinær opplæringsplan, gjer til at elevane har ulike læringsmål. Likevel skal alle elevane kunne inkluderast i det same læringsfellesskapet. Det å skape læringsfellesskap som samtidig møter individuelle behov kan tenkast å vere ei utfordring i skulen (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16). Måten ein tilpassar og løysar dette på kan sjå ulikt ut frå skule til skule.

Det skal leggjast stor vekt på eleven og foreldra sitt syn med tanke på tilbod om spesialundervisning. Ein sentral ressurs for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov er pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Denne tenesta skal hjelpe skulen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å betre opplæringstilbodet for elevar med individuell opplæringsplan (Opplæringslova, 1998b, § 5-6). Elevar skal i hovudregelen ha opplæring i klassen eller basisgruppa si for å vareta sosial tilhøyrse, stabilitet og inkludering. Eventuelt kan ein mindre del av opplæringa skje i ei anna gruppe. Med omsyn til individuelle behov kan det vere at ein elev ikkje skal høyre til ein klasse som er organisert på ordinær måte (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 61).

Samtidig kan betre differensiering av opplæringa gjere til at elevar sjeldnare bør takast ut av klassefellesskapet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 17). Dette er eit døme på komplementaritetstenking som viser at tilhøva ved den ordinære opplæringa bestemmer behovet for ekstra tiltak (Haug, 2017, s. 17). Differensiering i klasserommet kan fremje den inkluderande integreringsdiskursen. Denne diskursen ønsker å fremje inkluderande undervisningsformer utan at ein treng å skilje spesialundervisning frå ordinær opplæring (Morken, 2016, s. 173). I dette tilfellet vil det vere naturleg å bruke spesialpedagogen som ein ressurs inne i klasserommet saman med alle elevane, i staden for utanfor klasserommet. Det motsette vil vere den splittande integreringsdiskursen. Denne er meir nytte- og effektorientert, samanlikna med den inkluderande integreringsdiskursen som er meir verdiorientert (Morken, 2016, s. 172). Dette vil seie at den i større grad legg vekt på eigne tiltak

gjennomført av fagpersonar med særskilt kompetanse, noko som gjer til at opplæringa ikkje nødvendigvis skjer i fellesskap med klassen (Morken, 2016, s. 173).

2.7 Tidlegare forskning

I gjennomgang av tidlegare forskning har eg valt ut fire studiar med tematikk som er sentralt for mitt prosjekt. Utvalet av desse fire forskingsarbeida blei gjort etter vurderingar av relevans, validitet og omsyn til omfanget på masterprosjektet. Samla kan dei fire studiane utgjere ei oversikt som gir innblikk i kva forskning kan fortelje om inkludering i skulen for elevar med varierte behov og føresetnader.

Den første studien er av Bachmann et. al. (2016) med tittelen: «Kvalitet i opplæringa for elevar med utviklingshemming». I denne studien er det brukt spørjeundersøking i tillegg til observasjonsundersøking kombinert med intervju. Resultat tyder på at elevar med utviklingshemming i liten grad er inkludert i det faglege fellesskapet, samanlikna med elevar med spesifikke lærevanskar. Dette kan vere ein konsekvens av at elevar med utviklingshemming brukar meir tid utanfor klasserommet (Bachmann et al., 2016, s. 9). I tillegg viser resultat at det er lite samarbeid om opplæringa til elevar med utviklingshemming. Dette kan tyde på at samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning, ikkje blir tilstrekkeleg prioritert (Bachmann et al., 2016, s. 12).

Den andre studien er skriva av Nilsen (2018) med tittelen: «Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education». I likskap med Bachmann et. al sin studie kan også denne studien vise tendensar av eit avgrensa samarbeid. Forskingsarbeidet til Nilsen er basert på semistrukturerte intervju med lærarar og spesialpedagogar. Utgangspunktet for forskinga er lærarar sine erfaringar med inkludering for elevar med særlege behov i ordinær undervisning. Resultat tyder på at samarbeidet mellom ordinær- og spesialundervisning er avgrensa, noko som kan tenkast å redusere potensialet for å fremje inkludering for elevar med særlege behov i den ordinære undervisninga (Nilsen, 2018, s. 6).

Tittelen for den tredje studien er: «Joint Reflection on Action -- A Prerequisite for Inclusive Education? A Qualitative Study in One Local Primary/Lower Secondary School in Norway». Forskarane bak denne studien er Bjørnsrud og Nilsen (2019). Denne forskinga er eit kvalitativt studie der lærarar har svart på opne spørsmål ved å diskutere og formulere ein felles tekst (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 158). Forskingsprosjektet hadde som mål å undersøke kva verknad felles refleksjon

og vanleg oppfølgingspraksis kan ha på utvikling av inkluderande opplæring. Funn tyder på at felles diskusjon og refleksjon spelar ei viktig rolle i innsatsen retta mot inkludering av elevar med særlege behov (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 158). Dette kan bidra til eit kollektivt handlingsgrunnlag og betre samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 171). Ei utfordring kan likevel vere å omsette refleksjonane til konkrete handlingar. I tillegg blir ein gjerne nøydd til å prøve ulike løysingar før ein finn noko som fungerer (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 160).

Den fjerde og siste studien som er utvalt er Mitchell (2014) sitt forskingsarbeid som blir presentert i boka med tittelen: «Hvad der virker i inkluderende undervisning: evidensbaserede undervisningsstrategier». Mitchell (2014, s. 13) har med utgangspunkt i evidensbasert forskning funne fram til ti faktorar som er sentrale for å realisere inkluderande undervisning. Dei ti faktorane handlar om visjon, plassering, ulike former for tilpassing, aksept, tilgang, støtte, ressursar og leiing (Mitchell, 2014, s. 390). Desse funna kan fortelje noko om korleis ein kan leggje til rette for inkluderande læringsmiljø på eit organisasjonsnivå.

For å presentere Mitchell sine funn og forklare kva faktorane går ut på, vil eg no trekke inn andre forskarar som har hatt fokus på same tema. I følge forskinga til Mitchell (2014, s. 390) krev inkludering at alle pliktar seg til ein felles *visjon* om inkludering. I dette tilfellet vil det vere nødvendig med refleksjon i profesjonsfellesskapet om kva visjonen betyr i praksis (Bang, 2011, s. 95; Haug, 2012, s. 293; Mitchell, 2014, s. 390). Det kan tenkast at dette kan bidra til å fremje ei ansvarskjensle, der alle er kjende med kva arbeidet inneber og der alle sluttar seg til målet (Haug, 2017, s. 57). I tillegg vil det vere viktig med refleksjon for å unngå at visjonen eller ideala for utvikling av mellom anna inkluderande læringsmiljø blir oppfatta som altfor ambisiøse, ettersom dette kan bremse utviklingsarbeidet (Haug, 2012, s. 293). Forskinga til Mitchell kjem også med anbefaling om å leggje til rette for fleksibel organisering når det kjem til *plassering*. Dette vil mellom anna seie at ein varierer mellom å plassere elevane i ulike grupper og ferdigheitsnivå eller i større klassar (Mitchell, 2014, s. 390). I dette tilfellet kan det oppstå ei spenning mellom omsyn til sosialt fellesskap og omsyn til fagleg tilpassing (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 17). Enkelte elevar kan til dømes ha behov for å arbeide aleine i periodar for å lettare kunne konsentrere seg om arbeidsoppgåver. Dette kan føre til fagleg progresjon, men konsekvensen er at eleven sosialt sett forlet fellesskapet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 17). Ettersom organisering i einetimar eller mindre grupper utanfor klassefellesskapet inneber både fordelar og ulemper, kan det tenkast å vere gunstig å variere organiseringsformene slik forskinga til Mitchell anbefaler.

For å skape inkluderande læringskulturar krev dette ei *leiing* som har evne til å prioritere og setje av tid til praksis som fremjar inkludering. Dette kan til dømes handle om å setje inkludering på

dagsorden i fellesmøter, tilby kompetanseheving, anerkjenne dei som fremjar inkludering, og luke ut praksis og planar som hindrar inkludering (Mitchell, 2014, s. 395; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020a, s. 2). I tillegg påpeikar Mitchell at inkludering handlar om å vise *aksept* gjennom å verdsetje mangfald og leggje til rette for at alle skal kunne bidra i fellesskapet med sine styrker, noko som også blir uttrykt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Mitchell, 2014, s. 394; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020a, s. 3).

Tre av Mitchell sine faktorar handlar om inkludering gjennom ulike former for *tilpassing*. Det er nødvendig å tilpasse undervisningsplan, vurderingsformer og undervisningsstrategiar (Mitchell, 2014, s. 391). Dette kan til dømes bli gjort ved å gi ulik vanskegrad på oppgåver eller gi moglegheit for munnlege prøveformer (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020a, s. 4). Det må takast omsyn til at ulike elevar har ulike opplæringsbehov, noko som krev tilpassing i læringsfellesskapet (Morken, 2016, s. 172). Å leggje til rette for at alle skal vere saman trass i store skilnader i elevsamansetninga, kan tenkast å vere eit dilemma i ein skule som skal byggje på inkluderande og tilpassa opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15). Å skape læringsfellesskap som samtidig møter individuelle behov, krev ei avveging mellom felles mål og omsyn til mangfaldet i elevane sine evner og føresetnader (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16). Dersom skulen går for langt i å krevje same kompetanse og opplæring for alle elevar vil ein ikkje klare å møte mangfaldet. Inkludering krev difor aksept for at elevane er ei mangfaldig gruppe med ulike læringsmål, noko som krev differensiering (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 16).

Utvikling av eit inkluderande undervisning krev *støtte* i form av til dømes teamarbeid mellom lærar og spesialpedagog, og samarbeid med PPT og foreldre (Mitchell, 2014, s. 394). Mellom anna kan møteverksemd vere eit alternativ for å oppnå støtte og samarbeid. I tillegg er tilgang på *ressursar* sentralt for å realisere inkludering (Mitchell, 2014, s. 394). Dette kan handle om både personalressursar, kompetanse, tid, teknologi og materielle ressursar (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020a, s. 7). Materielle ressursar er også noko som kan bidra til *tilgang* (Mitchell, 2014, s. 394). Denne faktoren handlar om at inkluderande skular skal vere universelt forma, slik at alle kan delta i felles undervisning og aktivitetar. Elevane skal i størst mogleg grad kunne bevege seg sjølvstendig. Dette kan mellom anna krevje bruk av symbol, blindeskrift, teiknspråk, lydforsterkar, heis, vide dører, rullestolrampe, grupperom og rolege soner (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020a, s. 8).

Dei fire utvalde studiane av tidlegare forskning viser til fleire ulike område som kan ha potensial i utviklinga av ei inkluderande opplæring. Arbeid med å skape samanheng mellom ordinær- og

spesialundervisning er eitt av dei. Eleven si oppleving av samanheng kan tenkast å vere eit viktig fundament for ei inkluderande opplæring (Haug, 2017, s. 56). Samarbeid om å skape samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning viser seg å vere nødvendig for å kunne ta omsyn til både tilpassing og fellesskap i gjennomføring av ei inkluderande opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 120). Intervju med lærarar i dette forskingsprosjektet kan kanskje fortelje noko meir om kva som blir gjort for å fremje denne samanhengen. I tillegg vil det truleg vere variasjonar med tanke på kva grad ulike skular har tid og evne til refleksjonsarbeid. Dette kan også tenkast å vere eit område med moglegheiter for utvikling av ei inkluderande opplæring. Andre område med potensial til å fremje inkludering i skulen kan tenkast å vere knytt til nokre av Mitchell sine faktorar for inkluderande undervisning. I likskap med dette forskingsprosjektet og dei tre andre studiane som har blitt presentert, handlar Mitchell sine faktorar hovudsakleg om det objektive perspektivet på inkludering, noko som samtidig kan ha indirekte verknad på det subjektive perspektivet (Statlig spesialpedagogisk teneste, 2020b, s. 3). Oversikta som dei fire studiane med tidlegare forskning gir, viser at inkluderande opplæring er eit komplekst emne med mangfaldige utfordringar og moglegheiter. Dette forskingsprosjektet kan bidra med ytterlegare forskning knytt til desse moglegheitene og utfordringane, noko som vil vere viktig for å forstå meir om korleis ein kan arbeide på måtar som kan fremje inkludering.

3 Metode

3.1 Kvalitativt intervju som metode

Dette forskingsprosjektet handlar om å undersøke lærarar sine tankar og erfaringar knytt til inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne. Målet med prosjektet er å skape eit større medvit om kva som skal til for å betre vilkåra for inkludering i skulen. Eg vurderer det som gunstig å bruke ei kvalitativ tilnærming og nærmare bestemt semistrukturert intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Målet med å bruke ei kvalitativ tilnærming er å utvikle forståing av fenomen knytt til personar og situasjonar i deira sosiale verkelegheit (Dalen, 2011, s. 15). Forskingsprosjektet vil difor ta utgangspunkt i lærarar sine synspunkt og livsverder. Med dette meiner eg korleis lærarar forstår sin kvardag og handlar i forhold til denne (Dalen, 2011, s. 15). Eit kvalitativt forskingsintervju kan bidra til detaljerte skildringar om lærarar sine opplevingar knytt til inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne. Gjennom drøfting og bruk av teori kan dette løftast opp på eit overordna nivå og lære oss meir om inkludering i skulen. Fordelen med å bruke eit semistrukturert intervju er at dette vil gi rom for fleksibilitet og opne spørsmål, noko som er viktig for å få fram tankane og erfaringane til

informantane. Med eit fenomenologisk perspektiv legg eg vekt på informantane sine opplevingar og skildringar knytt til inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne. Fenomenologi handlar mellom anna om å vere open for informantane sine livsverder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75). Dette inneber at eg som forskar prøver å setje meg inn i informantane sine subjektive opplevingar (Dalen, 2011, s. 18). I dette tilfellet er det viktig at eg som forskar eg medviten mi eiga rolle og førforståing, og at eg har som mål å påverke informantane minst mogleg.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Intervjuguiden

Til intervjuja laga eg ein intervjuguide med opne spørsmål knytt til problemstillinga. Intervjuguiden inneheldt ei oversikt over relevante emne og forslag til spørsmål, noko som hadde utgangspunkt i dei ulike aspekta ved inkludering frå teoridelen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). At intervjuet er ope for spontanitet er viktig for å få fram meir levande og uventa svar. Samtidig kan ei viss grad av struktur gjere det enklare å samanlikne og finne mønster i analyseringsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Som intervjuar prøvde eg å vere medviten om kva eg spurde om og kvifor eg spurte. Dette var for å kome inn på tema som kunne vere relevante for prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

For å få innsikt i lærarane sine forståingar av omgrepet inkludering, inneheldt intervjuguiden spørsmål om kva lærarane tenker at inkludering i skulen handlar om. Dette var med på å gi meg som forskar større forståing for lærarane sine subjektive oppfatningar om inkludering. I tillegg ønskte eg å få innsikt i ansvarsfordeling med tanke på inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne. Difor spurde eg om korleis dei på skulen samarbeider om dette. Dette gav meg mellom anna informasjon om kommunikasjon og samarbeid med til dømes PPT, rektor, spesialpedagogar, assistentar, foreldre og elevane sjølve. Med mål om å få innsikt i moglegheiter og utfordringar knytt til inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne, spurde eg eksplisitt om kva erfaringar informantane har med inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne. Ettersom det kan vere vanskeleg å kome på slike erfaringar heilt spontant under eit intervju, tenkte eg det ville vere ein fordel å sende intervjuguiden til informantane på førehand slik at dei fekk moglegheit til å førebu seg. Ulempa med dette er at svara frå informantane truleg ikkje blir like spontane. Fordelen kan vere at svara er gjennomtenkt og at informantane kjem med meir informasjon enn kva dei elles hadde gjort.

3.2.2 Utvalsprosessen

I forskning er val av informantar eit viktig tema. Dette er mellom anna fordi utvalet må vere representativt for populasjonen for å kunne vurdere resultat og funn som gyldige eller valide (Dalen, 2011, s. 45). Med utgangspunkt i tidlegare erfaringar har eg opplevd at det er enklast å få tak i informantar som eg allereie har kjennskap til. Dette kan til dømes vere tidlegare praksislærarar eller lærarar på skular som eg kjenner til. Med ein slik framgangsmåte kan eg oppnå eit opportunistisk utval. Dette vil seie eit utval med omsyn til korleis eg på enklast måte kan få tak i informantar. Ulempa med dette er at utvalet kan bli skeivt fordelt med tanke på fenomenet som skal undersøkast. I tillegg kan enkelte føle seg meir pressa til å delta, noko som gjer det ekstra viktig å poengtere at det er frivillig å delta. Fordelen kan vere at det er ein effektiv måte å samle inn informantar. Likevel er det den kriteriebaserte utveljingsstrategien som er viktigast for utvalet i dette prosjektet (Dalen, 2011, s. 47). Eit sentralt kriterium er at informantane har relevant arbeidserfaring med elevar med nedsett funksjonsevne. Ut i frå definisjonen som blir brukt i dette forskingsprosjektet er dette ei nokså stor gruppe med elevar, noko som kan vere ein fordel i arbeidet med å finne informantar med relevante erfaringar. Med tanke på at eg har avgrensa intervjuet til å handle om erfaringar knytt til elevar med nedsett funksjonsevne, er kriteriet om desse arbeidserfaringane viktig for at informantane skal ha god informasjonsstyrke.

Ettersom elevar med nedsett funksjonsevne kan oppfattast som ei sårbar gruppe i skulen, kan det difor vere utfordrande å få tak i informantar som er villige til å dele av sine erfaringar knytt til inkludering av denne elevgruppa. Å byrje med å kontakte personar som eg har kjennskap til og som eg veit har relevant arbeidserfaring, tenkte eg kunne gjere det enklare å få tak i informantar. Samtidig er det nødvendig å vere medviten om eventuelle manglar som kan oppstå i samansetninga av utvalet og kva dette har å seie for gyldigheita av funna (Dalen, 2011, s. 54).

For å kontakte aktuelle informantar sendte eg ein e-post med informasjon om forskingsprosjektet. Dette resulterte i tre informantar frå ulike skular. I tillegg sendte eg ein liknande e-post til rektor for å informere om prosjektet, og for å sikre meg om at rektor godtok at eg intervjuar tilsette på skulen. Eg fekk berre tilbakemelding frå ein rektor som gav meg namn på to lærarar som eg kunne kontakte. I dette tilfellet fekk eg berre kontakt med den eine læraren som også var villig til å delta som informant. Denne læraren har same arbeidsplass som ein av dei tre første informantane som eg fekk tak i. Ved bruk av snøballmetoden hadde eg moglegheit til å be informantane og rektorane som eg fekk tak i om å komme med forslag til nye informantar. Denne framgangsmåten kan resultere i utval som i større eller mindre grad gjev ei skeiv framstilling av fenomenet som skal undersøkast (Dalen, 2011, s. 53). Fordelen er at denne metoden kan gjere det enklare å få kontakt med personar med

relevant erfaring. Likevel fekk eg ikkje behov for å bruke snøballmetoden, ettersom eg fekk tak i dei informantane eg trengde i første omgang. Etter gjennomføringa av fire intervju merka eg ein tendens til metning, noko som vil seie at nye informantar ikkje kan tilføre problemstillinga noko nytt. Med tanke på mål og storleik på prosjektet konkluderte eg saman med rettleiar at fire informantar var tilstrekkeleg. Ein fordel med det avgrensa utvalet er at det har gjort det mogleg å gå meir i djupna på erfaringane til dei fire informantane.

3.2.3 Presentasjon av informantar

Tabell 1: «Presentasjon av informantar» viser ei oversikt med relevant informasjon knytt til dei ulike informantane.

INFORMANT 1	INFORMANT 2	INFORMANT 3	INFORMANT 4
Adjunkt med opprykk. Arbeidserfaring som lærar: om lag 36 år.	Adjunkt med opprykk. Arbeidserfaring som lærar: om lag 20 år.	Adjunkt med opprykk. Arbeidserfaring som lærar: om lag 25 år.	Adjunkt med opprykk. Arbeidserfaring som lærar: om lag 23 år.
Er for tida kontaktlærar i 5. klasse. Har fulgt denne klassen frå dei byrja i 1. klasse.	Er for tida kontaktlærar i 6. klasse. Har jobba mest på mellomtrinnet.	Er for tida ikkje kontaktlærar. Har ansvar for koordinering av personal rundt elevar med nedsett funksjonsevne. Har jobba mest på småtrinnet.	Er for tida kontaktlærar i 5. klasse. Har jobba mest på småtrinnet.
Vidareutdanning: - Samfunnsfag - Spesialpedagogikk - «Arbeid med barn mellom fem og ti år»	Vidareutdanning: - Naturfag - Matematikk - IKT	Vidareutdanning: - Engelsk - Matematikk	Vidareutdanning: - Naturfag - Matematikk - Mellomfagleg pedagogikk
Erfaringar knytt til elevar med nedsett funksjonsevne: - Downs syndrom på 80-tallet. - Elev i 5. klasse på 4-5 års stadiet. - Nedsett høyrsel.	Erfaringar knytt til elevar med nedsett funksjonsevne: - Cerebral parese (CP) - Dysmeli - Multi-funksjons-hemming	Erfaringar knytt til elevar med nedsett funksjonsevne: - Autisme - Cerebral parese (CP) - Multi-funksjons-hemming	Erfaringar knytt til elevar med nedsett funksjonsevne: - Asperger - Autisme - Cerebral parese (CP) - Epilepsi

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Som intervjuar har eg forsøkt å ikkje låse meg til ferdige kategoriar, men heller vere open, nysgjerrig, lyttande og kritisk til eigen teoribakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I eit intervju kan ein

tenke seg at kunnskap blir skapt i samspelet mellom intervjuar og informant. Eg la difor vekt på å skape god kontakt ved å vise forståing og respekt for det informantane ville fortelje (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I intervjusituasjonen var eg oppteken av å leie samtalen inn på relevante tema, men samtidig unngå å leie informantane inn på bestemte meiningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). For å kunne stille gode oppfølgings spørsmål hadde eg førebudd meg gjennom utprøving av intervju og tileigning av kunnskapar om inkludering som tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84).

Det vart avsett om lag ein halvannan time for å gjennomføre intervju. Delar av denne tida blei mellom anna brukt til å gi informantane nødvendig informasjon før sjølve intervjuet starta. Tida blei også brukt til å runde av og eventuelt spørje informanten om korleis ein opplevde intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det verka som informantane var komfortable i intervjusituasjonen.

Alle intervju blei gjennomført på dei ulike skulane til informantane. Det oppstod ingen forstyrringar som fekk negativ innverknad på intervju. Dette var viktig for å oppretthalde god flyt i samtalen og for god kvalitet på lydopptaket. Som forskar er eg medviten om at lydopptakaren kan påverke intervjusituasjonen. Eg var difor nøye med å informere informantane om kva dette innebar og at lydopptaket ville transkribert og deretter sletta.

3.3 Analyseprosessen

For å analysere det transkriberte materialet må ein kode og kategorisere for å oppnå meiningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Dette inneber å konsentrere meininga til mindre einingar slik at materialet blir tilpassa eit handterleg format (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Eit mogleg utgangspunkt for kategoriar i analysen kunne vore dei fire områda innanfor inkludering; fellesskap, deltaking, medverknad og utbyte (Bachmann et al., 2016, s. 8). Likevel oppdaga eg i arbeid med den første kodingsprosessen at desse kategoriane kanskje var litt for spesifikke og fungerte difor betre som kodar enn som overordna kategoriar.

I den første kodingsprosessen las eg gjennom det transkriberte materialet, samtidig som eg markerte stikkord med meiningsinnhald som var relevant for problemstillinga. Stikkord som hadde noko av det same meiningsinnhaldet blei markert i same farge. Etterkvart prøvde eg å utvikle forslag til kategoriar som dei ulike stikkorda eller kodane kunne plasserast under. Til dømes oppdaga eg at kodane som var markert med gult kunne kategoriserast med fellesnemnaren «samarbeid». Eg oppdaga undervegs i kodingsprosessen at ein sentral del av materialet handla om samarbeid mellom ulike aktørar og haldningar eller syn på inkludering. Difor opplevde eg det som nødvendig å bruke samarbeid og

haldningar som to sjølvstendige kategoriar. I tillegg oppdaga eg at inndelinga i fysisk-/organisatorisk-, sosial- og fagleg-/kulturell dimensjon var nyttige i arbeid med strukturering av materialet (Nilsen, 2017, s. 24; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020b, s. 3). Dette var fordi eg opplevde denne inndelinga som ei dekkande og ryddig strukturering av dei ulike kodane som hadde blitt markert. Dei fem kategoriane som eg enda opp med var *haldningar til inkludering, samarbeid om inkludering, fysisk inkludering, fagleg inkludering og sosial inkludering*. Det oppstod litt endringar undervegs alt etter kvar eg meinte at dei ulike kodane passa inn. Dette handlar om at det kan vere glidande overgangar mellom dei ulike kategoriane. Eg har difor forsøkt å lage ei oversikt med stikkord som kan vere med på å definere og skilje kategoriane frå kvarandre. Tabell 2: «Oversikt over kategoriar i analysen» skal gjere det mogleg å forstå hovudessensen i dei ulike kategoriane.

HALDNINGAR	SAMARBEID	FYSISK INK.	FAGLEG INK.	SOSIAL INK.
<i>Korleis blir inkludering forstått?</i>	<i>Korleis ser samarbeid om inkludering ut?</i>	<i>Korleis ser den fysiske og organisatoriske tilrettelegginga for inkludering ut?</i>	<i>Korleis ser den faglege tilrettelegginga for inkludering ut?</i>	<i>Korleis ser den sosiale tilrettelegginga for inkludering ut?</i>
Visjon. Aksept. Openheit. Ressursfokus. Problemfokus.	Støtte. Avsett tid til samarbeid. Ansvarsfordeling. Tidsklemma.	Tilgang. Ressursar. Økonomi. Utstyr. Areal.	Tilpassing. Deltaking. Differensiering. Plassering i grupper. Same tema.	Fellesskap. Klassemiljø. Tid med klassen. Organisert leik.

I del to av analyseprosessen hadde eg fått ei god oversikt over korleis eg ville strukturere materialet i dei ulike kategoriane. Eg las gjennom det transkriberte materialet endå ein gong, samtidig som eg forsøkte å finne sitat frå intervjuet som kunne gi meining til dei ulike kategoriane. I denne prosessen oppdaga eg fleire utsegn som eg meinte var relevante enn kva eg gjorde i den første kodingsprosessen. I tillegg merka eg at det var enklare å plassere stikkord i ulike kategoriar, samanlikna med lengre utsegn. Dette viser kompleksiteten i eit og same utsegn, og at dei ulike kategoriane ikkje er uavhengig, men at dei påverkar kvarandre.

Del tre av analyseprosessen hadde utgangspunkt i utsegn sortert i dei ulike kategoriane. I denne prosessen byrja eg å undersøke kva utsegna kunne fortelje om moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering. Med moglegheiter meiner eg det som opplevast som noko som kan bidra til inkludering, medan utfordringar er det som opplevast som noko som kan hindre inkludering. Dette arbeidet handla om å finne fram til dei utsegna som kunne bidra til å svare på problemstillinga. For å

oppsummere dei moglegheitene og utfordringane som eg meinte var mest relevant, la eg vekt på gjentakingar av same meiningar. *Openheit, avsett tid til samarbeid, variasjon i gruppesamansetning, fysisk tilrettelegging og organisert sosialt samvær*, var sentrale tema som blei gjenteke. I analyseprosessen blei eg meir medviten om korleis moglegheiter og utfordringar kan vise to ulike sider av same sak. Dette fortel at det kan vere nødvendig å vere medviten om begge perspektiv.

3.4 Kvalitetssikring

Validitet og reliabilitet er sentrale omgrep som fortel noko om kvaliteten og truverdet på forskinga. Reliabilitet handlar om kor pålitelege resultata er, og validitet handlar i dette tilfellet om intervjustudiet oppnår det som prosjektet er meint til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Å validere handlar om å undersøke feilkjelder og kontrollere for å sikre god kvalitet. Validering bør difor prege alle fasane av forskingsprosessen, frå planlegging til sluttprodukt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Ei mogleg feilkjelde kan til dømes vere mine eigne fordommar og subjektivitet. Denne feilkjelda har eg forsøkt å redusere med refleksiv objektivitet, altså at eg reflekterer og er medviten om korleis eg påverkar forskinga og har som mål å påverke minst mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Med tanke på validitet under planleggingsprosessen har eg vore oppteken av å heile tida vere medviten om kva som er føremålet med prosjektet. I tillegg har eg vurdert og reflektert over svake og sterke sider ved metoden eg har valt å bruke.

3.5 Forskingsetiske omsyn

Forskingsetikk handlar om etiske sider ved forskingsprosessen (Høgskulen på Vestlandet, 2020). Som forskar er eg pliktig å følgje forskningsetiske retningslinjer. Dette inneber mellom anna at forskinga skal komme samfunnet til gode og den skal ikkje gjere skade (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016b). I kvalitativ forskning kan det oppstå spenning mellom ønske om å oppnå kunnskap og det å ta etiske omsyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Dette må eg vere medviten om slik at kunnskap kan bli utvikla og formidla utan å skape negative konsekvensar.

I dette forskingsprosjektet har det vore viktig at eg som forskar sørgjer for at elevar med nedsett funksjonsevne ikkje blir framstilt som ei stigmatisert gruppe. Dette handlar om ansvaret for å vise omsyn til utsette grupper (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a, s. 24). Eg har ikkje vore ute etter informasjon som er retta mot enkeltindivid. Det eg har ønskt å undersøke er erfaringar og narrativ, men utan at ein skal kunne identifisere personar. Dersom det har oppstått tilfelle som gjer at ein kan kjenne att personar, så har desse opplysningane blitt fjerna frå studien (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 213). Det er berre små detaljar som har blitt fjerna. Difor meiner eg at dette ikkje har gjort merkbare utslag på viktige meiningsberande utsegn. Av denne grunn meiner eg at dette ikkje har gått utover kvaliteten på innhaldet i forkinga.

I likskap med all forking som krev behandling av personopplysningar, søkte eg om godkjenning frå NSD før eg sette i gong med forskingsprosjektet. Dette er av omsyn til personvern og krev at eg som forskar forpliktar meg til å samle inn, behandle og lagre data på ein forsvarleg måte. Personleg informasjon skal behandlast konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016b). I tillegg skal informert samtykke gi informantane nødvendig informasjon om prosjektet og moglege konsekvensar. Informantane blei informert om at det er frivillig å delta og at dei når som helst har rett til å trekke seg frå undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det har berre vore meg sjølv og rettleiar som har hatt tilgang på lydopptak og det transkriberte materialet. Datamaterialet har gjennom heile prosessen vore anonymisert og trygt lagra på PC med passord. Lydopptaket blei transkribert og deretter sletta. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a, s. 18).

Som forskar har eg eit ansvar om å vere open og ærleg om korleis forkinga har gått føre seg (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a, s. 29). Difor er det mellom anna viktig å gi ei grundig skildring av korleis transkriberinga har blitt utført, og informere om noko eventuelt har blitt fjerna eller endra på grunn av etiske omsyn. Eg opplevde at det var god kvalitet på lydopptaka, noko som gjorde transkriberinga enklare. Dersom det var brukt namn i lydopptaket blei dette anonymisert i transkriberinga med bruk av til dømes «eleven». Eg noterte pausar og gjentakingar, ettersom dette kan ha noko å seie for korleis utsegn blir tolka. Ein anna del av det å vere ærleg i forskingsarbeidet handlar om kjeldetilvising. Det har difor vore viktig for meg å vere grundig i arbeidet med å referere til dei kjeldene som eg har brukt i forskingsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a, s. 27).

4 Resultat

4.1 Haldningar til inkludering

Inkluderande læringsmiljø er som tidlegare nemnd eit prinsipp for skulen sin praksis og noko som skal bidra til å fremje helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Måten dette prinsippet blir forstått vil påverke korleis ein handlar. Det er difor interessant å undersøke korleis inkludering blir forstått og arbeidt med i praksis.

Med utgangspunkt i tidlegare definisjonsavklaringar kan inkludering i skulen mellom anna bli forstått som eit fenomen som handlar om å skape eit læringsmiljø der alle har sin naturlege plass i fellesskapet og der alle får likeverdige vilkår for læring og utvikling. Både informant 2 og 4 legg vekt på at elevar med nedsett funksjonsevne skal bli inkludert på lik linje som andre elevar i skulen:

«Elevar med ulike behov og utfordringar skal få ta del i det faglege, det sosiale og kulturelle som skjer på skulen, på same linje som funksjonsfriske. At skulen er ein plass for alle, det tenker eg er viktig» (Informant 2).

«Å bli inkludert der på samme måte som vanlige elever som ikke har noe funksjonsnedsettelse» (Informant 4).

I likskap med Salamanca erklæringa, legg informant 1 vekt på kvalitet i opplæringa i måten ein forstår inkludering i skulen på:

«Alle har rett til å ha ei kvalitetstid på skulen. Og det er nesten det eg synast at er det viktigaste. Og for å ha den kvalitetstida, så må ein finne ut kvar eleven står».

Dette kan illustrere at kvalitet og inkludering i opplæringa ikkje ser likt ut for alle elevar, ettersom det inneber at opplæringa må tilpassast nivået og læringsbehovet til den enkelte. Med ei slik forståing krev det tilpassing for å inkludere og gi elevar likeverdige vilkår for læring og utvikling (Mitchell, 2014, s. 391). Utfordringa i dette tilfellet vil mellom anna vere å kartlegge den enkelte elev sitt læringsbehov, for å kunne inkludere eleven og oppfylle den retten som eleven har på ei opplæring med høg kvalitet (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1994, s. 21).

Informant 2 legg også vekt på tilpassing i måten ein forstår inkludering:

«Med inkludering så tenker eg at vi må leggje til rette for at alle skal med. Vi må ta omsyn til at enkelte elevar har behov for at vi driv tilpassing».

I spørsmål om omgrepet inkludering fortel informant 3 om tilpassing etter nivå, men at dette nødvendigvis ikkje er like enkelt å få til i praksis:

«Det er jo det at man skal se elevene på det nivået de er på. Man skal bygge på de mulighetene som er, man skal ikke bare se begrensninger. Det er egentlig det det ligger i, men det er ikke alltid like enkelt å få dette til i en travel hverdag».

Det informant 3 nemner om å ha fokus på moglegheitene og ikkje berre avgrensingane kan verke til å vere ei haldning som går att hos alle informantane. Dette med å ha eit løysingsfokus i staden for eit problemfokus i arbeid med inkludering:

«At vi ser på moglegheitene i staden for alle avgrensingane og problema. Men det er klart at dette er litt personavhengig akkurat som alt anna» (Informant 2).

«Ein må ikkje sjå problem. Viktig å unngå den haldninga der ein tenker at no får eg endå fleire utfordringar i klassen, så no går det over stakk og stein» (Informant 1).

I samtale om installering og bruk av mikrofonar i klasserommet, viser informant 1 ei haldning prega av fokus på moglegheiter og løysingar:

«Dersom vi er positiv og trur at vi klarer det, så klarer vi det. Elevane er flinke til å omstille seg og ta ting kjapt».

Ei haldning med fokus på moglegheiter kan tenkast å innebere ei oppfatning av mangfald som ein ressurs. Dette er fordi eit ressursperspektiv på mangfald vil truleg medverke til haldningar som legg vekt på moglegheitene som finst i elevmangfaldet. I tillegg er synet på mangfald som ein ressurs nemnt i overordna del av læreplanen som eit kjenneteikn på inkluderande læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Informant 1 er oppteken av at denne oppfatninga skal vere gjeldande blant elevane i klassen:

«(...) då har eg vore oppteken av at andre i klassen skal sjå på elevar med funksjonshemming som ein ressurs og klassekamerat. Dette med mangfald og det med å lære at vi er forskjellige. (...). At ein ser og gir støtte både til dei som er flinke og dei som ikkje er så flinke. (...). Det er lov å vere flink til å hoppe, men det er òg lov å ikkje kunne hoppe i det heile tatt. (...). Det at vi er forskjellige, det tenker eg er viktig.»

Dette utsagnet kan mellom anna vise at ein i eit mangfaldig fellesskap er gode på ulike ting. Med utgangspunkt i det informant 1 fortel, kan det verke som ho er oppteken av å verdsetje variasjonen

av ferdigheiter. Dette kan tenkast å vere ei haldning som viser aksept for mangfald, noko som i følge Mitchell er ein sentral faktor for inkluderande opplæring (Mitchell, 2014, s. 394). Det er mogleg å tenke at ei slik haldning kan medverke til å opne opp for at alle skal kunne bidra i fellesskapet med sine stryker.

På motsett side kan det oppstå haldningar og opplevingar som fører til at elevane opplever mangfaldet som ei brems, i staden for ein ressurs. Informant 2 og 3 fortel om at det er viktig å motverke slike oppfatningar:

«Det er nokre klassar som kan føle at dette her blir ei avgrensing. Det at vi har ein funksjonshemma med oss. Og det er så utruleg viktig at det ikkje blir ein tanke som breiar seg hos elevane, for då trur eg at det kan bli litt sånn vanskeleg å få dei med seg på laget» (Informant 2).

«Når de gikk i første, andre og tredje, da er det jo greit å gå på grusvei, det er utfordrende og kjekt nok for elevene. Men i femte, sjette klasse, så vil de kanskje på en fjelltur og man kan liksom ikke holde igjen hele klassen (...)» (Informant 3).

Med utgangspunkt i det informantane fortel kan det verke som det blir meir krevjande å inkludere alle i fellesskapet jo eldre elevane blir, ettersom skilnader på ferdigheiter og interesser blir større med alderen. Likevel kan det vere mogleg å motverke at elevane opplever desse skilnadane som ei brems. I dette tilfellet kan mellom anna engasjerte og løysingsorienterte vaksne, i tillegg til ulike hjelpemiddel vere gunstig for å fremje eit positivt syn på mangfald.

Eit tema som går igjen fleire gonger hos fleire av informantane er openheit om at vi er forskjellige. Det kan difor verke som informantane opplever at openheit er ein faktor som skapar moglegheiter for inkludering. På den andre sida kan det verke til at mangel på openheit er noko som kan gjere det utfordrande å fremje eit inkluderande læringsmiljø. Informant 4 fortel at ho opplever det som lurt å avmystifisere ulikskapar og fortelje det slik det er. Både informant 4 og 3 fortel at elevane er forståingsfulle når dei får litt informasjon:

«Jeg tror det er litt lurt å avmystifisere det med en gang. Og si at sånn er det» (Informant 4).

«Dersom man er åpen med elevene og forteller, så er de utrolig forståelsesfulle. Og dersom man gir dem tid. De kan akseptere ganske mye. Og at man snakker om at vi kan ikke behandle alle likt, fordi vi er så ulike» (Informant 3).

I tillegg forklarer informant 4 at enkelte foreldre kan ha ei slags frykt for å ikkje bli akseptert og at dette fører til mangel på openheit. På den andre sida kjem ho med eit døme på korleis openheit frå foreldre kan bidra til inkludering:

«Og da tok hun moren ordet i min klasse på foreldremøtet: Jeg vet ikke om dere har hørt om, om ungene deres har kommet og snakket om det, men gutten min har autisme, og sånn er det, og han sier litt rare ting av og til, og sånn og sånn, og hvis dere har spørsmål, så må dere bare komme med spørsmål. Jeg blir veldig glad hvis han blir invitert i bursdag på lik linje med de andre».

Openheit om at ein er forskjellig verkar til å vere eit viktig tema i ulike samanhengar. Mellom anna i samarbeid med foreldre og elevar, men også med tanke på å utvikle realistiske haldningar til læring. Informant 1 kjem med eit døme på dette:

«Men apropos, no skal vi lære linedance og då ser vi at det blir vanskeleg for han, men der er han med og det er greit. Det er ingen som seie noko på det, så det er det ein må jobbe med, at det er greit å ikkje klare dei same måla som dei andre. Han skal likevel kunne ha ein kjekk skuledag. Han må lære å lære seg ting på sitt eige nivå».

4.2 Samarbeid om inkludering

Det er mange ulike aktørar som kan bidra til best mogleg inkludering og kvalitet i opplæringa til elevar med nedsett funksjonsevne. Måten ein samarbeider og fordeler ansvaret vil påverke kva moglegheiter og utfordringar som oppstår. Samarbeid mellom mange aktørar er eit komplekst fenomen. Det er difor interessant å undersøke korleis eit samarbeid kan fremje eller eventuelt hemje inkludering i skulen.

Aktørar for samarbeid som blir nemnt i intervjuet er mellom anna PPT, Statped, barnehage, fysioterapeut, spesialpedagog, assistentar, SFO, foreldre og eleven sjølv. Avsett tid til samarbeid er eit tema som går att hos informantane. Informant 1 fortel at det er nødvendig at hennar samarbeid med kontaktlæraren/kontaktpersonen til ein elev med nedsett funksjonsevne er timeplanfesta:

«Ja, dette er timeplanfesta, om ikkje så ville det ikkje fungert. Då samtalar vi om det som skal skje i veka og det som har skjedd før».

Informant 2 fortel også om behovet for samarbeid og at samarbeid med assistentar og det spesialpedagogiske teamet skjer både til faste tider, men også fortløpande:

«Det som eg har vore vant med er at ein treng dei møta. Ein må leggje planen for veka, ein må vite kva som skjer og kva vi har av moglegheiter. Men det er jo såne treffpunkt som du både har til faste tider, men også det at ein møter dei i gangane. Vi jobbar jo tett her i lag».

Det kan verke som at tid til samarbeid kan opne opp moglegheiter for inkludering. Samtidig kjem det også fram at det logistikkmessig kan vere utfordrande å finne tid til samarbeid. Informant 4 kjem med døme på dette i samarbeid med assistentar som er på SFO både før og etter skoletid. Dette gjer det vanskeleg å finne eit tidspunkt for møte som passar både for lærar og assistent:

«Fordi de er på SFO om morgenen, også kommer de rett til skoledagen når den begynner, også går de rett på SFO igjen, etterpå. Og når de er ferdig på SFO, så er jobben deres ferdig».

Tid verkar som ei sentral utfordring både med tanke på møteverksemd og kompetanseutvikling. Dette kan fortelje noko om kor viktig det er å disponere tida på ein god måte, slik at det som gir god effekt får høgast prioritet. Det kan likevel vere vanskeleg å vite kva som bør prioriterast. Informant 3 fortel at ansvarsgruppemøtene, der ulike samarbeidspartnarar er samla ein gong i halvåret er nyttig for å kunne leggje realistiske planar:

«Det må jo være noen som kan komme inn å fortelle litt hva som er viktig. De ansvarsgruppemøte er jo veldig gode på det. Da har man jo gjerne fysioterapeut, PPT og kanskje lege og alt. Da kan man sette alle ting sammen og finne ut hva som er viktigst her, og diskutere i lag. For dersom man ikke samles alle sammen, så forteller fysioterapeutene at treningen er det viktigste, også kommer PPT og sier at det er så viktig med kommunikasjon, også er det foreldrene som sier at dere må passe på det sosiale. Man må velge ut noen ting, også må man ta det over tid».

Dersom det skal vere mogleg å gjere seg nytte av kompetansen til ulike aktørar, vil informasjonsflyt vere avgjerande for eit velfungerande samarbeid. Informant 1 fortel om kor viktig det er å ha effektive informasjonskanalar:

«At ein er på og at det er effektive informasjonskanalar. At ikkje alt er avhengig av ein person for eksempel. Ein kan for eksempel tenke seg at kontaktlæraren har vore sjuk over ein lengre periode. Men då finn vikaren informasjon. Det handlar om å ha ein god dag og det med å ha progresjon i

læringa. Utan informasjon, så er det ikkje så lett for vikaren å komme og vite kva ein skal gjere. Skal eg møte i garderoben eller klarer han å kle på seg sjølv? Dette har vi jobba litt med. Vi har laga sjekklister».

Ein kan tenkje seg at relevant informasjon som flyt mellom ulike aktørar vil gjere det enklare å tilpasse skulekvardagen til eleven sitt læringsbehov. Likevel er det ikkje alltid like enkelt å oppnå god kommunikasjon. Informant 4 fortel om kor viktig det er å samle saman det som finst av informasjon knytt til eleven:

«Men når det gjelder elever med nedsatt funksjonsevne, så gjelder det å samle inn alle opplysninger du kan, at du ikke trækker uti det, også sier de å ja, sånn må du ikke gjøre det, da blir han jo veldig lei seg. Alt du kan innhente av informasjon er viktig. Det kan handle om plassering i klasserommet. Kanskje disse elevene er veldig vare på endringer. Man bør kanskje ikke flytte de rundt omkring».

God kommunikasjon gir moglegheiter for at ulike aktørar kan dele og gjere seg nytte av kvarandre sine erfaringar og kompetanse. Korleis ein på best mogleg måte skal få til dette er eit relevant spørsmål. Det å finne gode løysingar og tid til kommunikasjon blir også ei sentral utfordring i arbeid med å skape effektive informasjonskanalar.

Det kan verke som kjensla av ansvar er viktig for å oppnå eit samarbeid der alle gjer ein tilstrekkeleg innsats for at elevar med nedsett funksjonsevne skal føle seg inkludert. Informant 4 nemner at elevane på skulen er alle sine elevar. Det er ikkje eit skilje mellom mine og dine, og difor er det forventet at alle tar ansvar dersom ein ser at det oppstår ein situasjon. Likevel kjem det fram at det største ansvaret ligg på kontaktlærar. Informant 3 nemner at dette kan føre til at andre fråskriv seg ansvar for opplæringa til eleven:

«Jeg vet ikke om det er sånn, men kanskje man har følt litt at de som har spesped, har gått ut og hatt den undervisningen, og har kanskje ikke samme, det er litt skummelt å si da, og det er jo ikke sikkert at det er slik, at man har samme ansvarsfølelse for at det her skal gå bra, fordi det er alltid så understreket at det er kontaktlærer sitt ansvar, også er det jo alltid kontaktlærer som må stå til ansvar om det ikke fungerer. Så de må ta mer ansvar for det, det tror jeg er viktig».

I tillegg fortel informant 3 om kor viktig det er at læraren med ansvar for spesialpedagogikk (spesped) held god kontakt med kontaktlæraren og tar litt ekstra ansvar for å organisere slik at eleven ikkje fell utanfor klassemiljøet:

«Det må jo være et samarbeid i alle fall dersom du skal klare å få de integrert i klassen, eller så blir man helt adskilt».

Det kan verke som at det er eit behov for at nokre andre enn klassen sin kontaktlærer tar ekstra ansvar for tilrettelegging og inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne. Dette kan mellom anna vere på grunn av at kontaktlærer ofte har ansvar for om lag 15-25 elevar, noko som kan gjere det vanskeleg å halde oversikt dersom enkelte elevar treng mykje ekstra oppfølging og tilrettelegging. Informant 3 fortel om det omfattande arbeidet som ho opplevde då ho var kontaktlærer for ein klasse med fleire elevar med nedsett funksjonsevne:

«Dersom jeg skal snakke ut fra de årene der jeg selv var kontaktlærer og hadde de elevene med store hjelpebehov. Det var beintøft, det må jeg bare si. Jeg fikk veldig støtte fra ledelsen. De såg at dette var veldig strevsomt og veldig mye jobb, men det var ikke enkelt å finne noen løsninger på det. All jobben lå på en måte på kontaktlærer».

I tillegg er det fleire av informantane som fortel om positive opplevingar der foreldre er villige til å yte ein ekstra innsats. Foreldre kan på denne måten bidra til at eleven i større grad blir ein naturleg del av klassen sitt fellesskap. Informant 2 kjem med eit døme på dette:

«Foreldra til gutten med multihandikap var heilt unike. Dei var også opptatt av at klassen skulle ta seg av han. Dei inviterte heim og i bursdagar og dei var på skulen kvar mandag. Dei jobba for at han skulle ha tilhørsle i ein klasse».

Alle informantane legg vekt på kor viktig det er å samarbeide med foreldra til elevar med nedsett funksjonsevne. Informant 4 fortel at kommunikasjon i form av ei kontaktbok kan vere ein gunstig måte å samarbeide på. I tillegg fortel ho at enkelte foreldre kan ta deg heilt med storm og krevje ditt og datt, noko som gjer det nødvendig å minne dei på at ein må finne ei ordning som er levelig for alle. Samtidig fortel informant 4 at berre ein liten ekstra innsats frå læraren si side kan bety mykje for foreldra og inkludering for eleven:

«Det handler om å gjøre det som er litt uventa av og til. Også foreldrene sitter med en slik redsel av at vi skal gå glipp av ting. Så sjekk ekstra. Ja, fikk han med seg den der bursdagslappen, så send en tekstmelding. Nå må du være OBS på at det er en bursdagslapp i sekken. (...) Altså yt noe ekstra, det setter de utrolig pris på».

Det kan verke som at folk som er villige til å ta litt ekstra ansvar er med på å skape moglegheiter for betre inkludering. Informant 1 fortel om eit personal som tar meir ansvar ettersom dei har meir kompetanse:

«Og no har vi miljøterapeutar i staden for assistentar, altså at ein har heva kompetansen. Og eg føler at miljøterapeutane tar meir tak».

Det skal likevel seiast at informantane skryt av den innsatsen som assistentane gjer for at elevane med nedsett funksjonsevne skal ha gode skuledagar. Informant 2 fortel at assistentane gjer ein fantastisk jobb, og informant 4 fortel om at det er god delingskultur og at ein får beskjed dersom det skulle vere noko spesielt. Samtidig kan ein stille spørsmål ved kor gunstig det er at ufaglært personal får mykje av ansvaret for elevar med nedsett funksjonsevne:

«Det er jo egentlig gale at elever som trenger folk med spesiell utdanning får assistenter som er nettopp ferdig på skolen selv eller vikarer» (Informant 4).

Likevel kan ufaglærte assistentar med god kjennskap til elevar med nedsett funksjonsevne vere av dei viktigaste bidragsytarane for inkludering. Dette kan tenkast å vere fordi det relasjonelle spelar ei stor rolle for å kunne forstå elevane sine behov og ønsker. Fleire informantar nemner at det er sårbart og utfordrande dersom det er mykje utbytting i personalet og vikarar som ikkje kjenner elevane. Informant 3 kjem med eit døme på dette:

«Så blir det kanskje ikke det samme når nye tar over, som kanskje ikke har den samme kunnskapen, også er det nye assistenter. Det er dette som er litt synd i skolen. Eleven er så sårbare for dette skiftet. Når de har blitt så vant med oss, også bruker man kanskje et helt år på å bli kjent med en ny».

Informant 4 fortel at det er viktig at fleire folk får opplæring, slik at ein har fleire personar som kan vere ein ressurs. Ho fortel også at leiinga har vore flink til å leggje til rette for at personalet får opplæring. Informant 3 påpeikar at ein må bruke tid for å bygge relasjonar og kanskje endå meir tid

med tanke på elevar med nedsett funksjonsevne. Det at enkelte elevar krev ekstra mykje tid kan gå utover andre elevar. Difor legg informant 3 vekt på ansvarsfordeling, noko som kanskje kan gi moglegheiter for å betre vilkåra for arbeid med inkludering i møte med alle elevar i skulen:

«Jeg synes vi var veldig flinke med de elevene som trengte veldig mye, også ble de andre gående litt på selvstyr. Også endte vi med å få det ganske travelt med å få de ned igjen og få det til å bli OK. Så derfor tenker jeg at man må frikjøpe kontaktlærer litt. Kontaktlæreren må ha det store overblikket og ha tid til alle. Også må det være noen som går inn og tar litt mer ansvar for organisering på de som skal ha så mye».

4.3 Fysisk inkludering

Fysisk inkludering er nødvendig for at det skal vere mogleg for elevar med nedsett funksjonsevne å opphalde seg på skulen sitt område. I tillegg kan tilgang på ressursar og utstyr påverke dei moglegheitene og utfordringane som ein møter når det kjem til fagleg- og sosial inkludering. Økonomi er i dette tilfellet ein sentral faktor som kan skape både moglegheiter og utfordringar med tanke på inkludering.

Ein av Mitchell sine ti faktorar for inkluderande opplæring handlar om *tilgang*, noko som i likskap med opplæringslova § 9 A-7, inneber at alle elevar skal ha ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira (Mitchell, 2014, s. 394; 1998a). Informant 2 fortel at dei har arbeidd med å leggje til rette for ein skule som er tilpassa for dei med nedsett funksjonsevne:

«No har vi dører som ein trykker på som opnar seg sjølv. Vi har også ramper så vi kan trille rullestolane opp på scena. Og i dei nye bygga der er det heis, så ting har skjedd. Og vi har et flott uteområde for dei med funksjonshemming, men det er klart at vinteren er styr, snø og rullestol er ikkje ein super kombinasjon».

Ulike former for ressursar er noko som kan skape moglegheiter for inkludering. Dette kan vere ressursar i form av til dømes personal, areal og teknologi. Informant 4 fortel at fleire folk gir fleire moglegheiter, og informant 1 fortel at mangel på folk og økonomi kan føre til at elevar må vere inne i klasserommet på godt og vondt, kanskje utan den tilrettelegginga som dei har behov for. Enkelte elevar har gjerne behov for å vere ein del utanfor klasserommet, men dette kan vere vanskeleg å realisere dersom skulen ikkje har tilgjengeleg personal og grupperom med utstyr som til dømes heis. I tillegg kan små klasserom vere eit utfordring. Informant 3 kjem med eit døme på det:

«Så skolen her var ikke tilrettelagt for det i det hele tatt. Så dette har vært en vei å gå. Og klasserommene var ofte små, så det var trangt om plassen der når du hadde en autist som skulle ha veldig stor plass, også var det en som skulle ha rullestol, og en annen som trengte spesialstol, og han autisten skulle ha det. Det var jo så mye greier, så du måtte være veldig smidig for å komme deg rundt».

Enkelte elever er ganske avhengig av teknologi for å kunne delta på læringsaktiviteter på lik linje med andre. Informant 1 fortel om fysisk inkludering i form av å bruke mikrofonar i klasserommet for å inkludere elever med nedsett høyrse:

«Dette var ein andreklassing. Ho trudde at det skulle vere slik. Men då vi fekk mikrofonar oppdaga ho gleda av å høyre og få med seg alle ting».

Å gi elever med nedsett funksjonsevne ein arbeidsplass i klasserommet utstyrt med nødvendige materielle ressursar kan seiast å vere ei form for fysisk inkludering. Dette aleine er likevel ikkje tilstrekkeleg for å oppnå fullverdig inkludering, noko som informant 1 fekk erfare på 80-talet. I dette tidsrommet blei det bestemt at barn med nedsett funksjonsevne skulle vere i nærmiljøet sitt og ikkje bli sendt på spesialskule. Informant 1 deler erfaringar frå denne tida, då ho fekk ein elev med Downs syndrom i klassen:

«Denne eleven hadde med seg ein eigen pedagog. Så denne integreringa var nesten berre at han var i klassen. Han satt nesten berre bak ein skjerm, som et lite lukka område i klasserommet. Også hadde han sin eigen plan og sin eigen rytme for dagen. (...). Eg kan ikkje hugse at eg blei veldig involvert i dette. Eg følte at dei løyste det på den måten at det formelle var i orden, han var ein del av klassen. Men det å involvere fleire personar til å vurdere kva som var bra og ikkje, det blei ikkje brukt så mykje tid på. På den tida så var det heller ikkje slik at ein hadde så mykje planleggingstid på skulen».

Spørsmålet i dette tilfellet handlar om kva grad av inkludering det reint fysiske kan gi eleven og om dette er tilstrekkeleg. Nyare forskning på inkludering fortel at inkludering skal handle om meir enn berre fysisk plassering, det skal også innebere sosialt- og fagleg fellesskap. For å oppnå dette bør ein i tillegg til fysisk inkludering, setje av tid til felles diskusjon og refleksjon for å leggje til rette for fullverdig inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 158). Informant 1 fortel at ho har opplevd ei positiv utvikling:

«Det er nok det sosiale som ein aldri må sleppe. For det faglege har ein på ein måte kontroll på. Det er greit med tanke på IOP, PPT-kontor som har ressursar, at elevane får pedagog, assistent eller miljøterapeut. Kanskje kan ein få ein tandemsykkel gjennom hjelpesentralen. Eg tenker på han første som eg møtte på 80-tallet, eleven med Downs syndrom. Han kom på ein måte ramlande inn i skulen, då han ikkje skulle vere på spesialskule lengre. Og fram til i dag, så har vi hatt ei veldig positiv utvikling med tanke på inkludering. Men det er dette sosiale då. Der har vi kanskje litt å gå på».

Det kan verke som informant 1 opplever at meir tid til planlegging og samarbeid har bidratt positivt for å oppnå ei meir heilskapleg inkludering i skulen.

4.4 Fagleg inkludering

Fagleg inkludering handlar om at elevane skal få delta på meningsfulle aktivitetar i eit læringsfellesskap. Dei skal få arbeide med realistiske læringsmål i fellesskap med andre. I læringsfellesskapet skal alle oppnå læringsutbytte, men alle skal ikkje nødvendigvis oppnå det same utbytte.

Det kan verke som elevar med nedsett funksjonsevne brukar meir tid utanfor klasserommet etter kvart som dei blir eldre (Bachmann et al., 2016, s. 9). Dette kan handle om at nivåforskjellen på læringsmål i IOP og læringsmål i ordinær undervisning vert større, ettersom den ordinære undervisninga gjerne har ei brattare læringskurve. Når skilnadane blir så store kan dette gjere det meir utfordrande å leggje til rette for fagleg inkludering. Difor må ein gjerne vere endå meir i forkant og medviten om kva moglegheiter som kan opne opp for deltaking i klassen sitt læringsfellesskap. Informant 2 viser at han er medviten i høve denne utfordringa:

«Men det er klart at i sjølve undervisninga, jo meir pensum og jo mindre leik, jo meir fag det blir i sjette og sjuande, så er det klart at besøka innom klasserommet blir mindre og mindre, og vi må vere smart å leggje til rette for at det blir noko i løpet av veka, slik at ein kjem innom og helsar på eller er med».

Bachmann et al. viser i si forskning at elevar med utviklingshemming brukar meir tid utanfor klasserommet, og meiner at årsaka kan vere lite samarbeid og samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning (2016, s. 12). Informant 3 er tydeleg på at det må vere eit samarbeid mellom klasselæraren og spesialpedagogen som har ansvar for IOP, dersom elevar med nedsett funksjonsevne ikkje skal bli avskilt frå læringsfellesskapet i klasserommet. Ei moglegheit for å skape

samanheng og fagleg inkludering er ved å bruke same tema i ordinær- og spesialundervisning. Informant 2 fortel at spespedteamet er oppteken av å vere tidleg ute med planlegging for å samkøyre tema:

«Men det er viktig at det er mykje av dei same tinga som går igjen i ordinær undervisning og spesialundervisning».

Ein sentral del av fagleg inkludering handlar om tilpassing (Mitchell, 2014, s. 391; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020a, s. 4). Mellom anna kjem informant 3 med døme på tilpassing der ein elev med autisme får moglegheiter til å bruke sine ferdigheiter som ein ressurs. I dette tilfellet er læraren medviten om at engelsk er eit fag som eleven meistarar godt. Difor legg ho til rette for at eleven skal kunne delta på felles undervisning i engelsk og på denne måten vere ein ressurs i klasserommet. Dette viser at ein må kjenne eleven for å kunne tilpasse slik at eleven får arbeide med meistringsmål på eit realistisk nivå. Eit anna døme er informant 1 som fortel om ein elev i 5. klasse som kognitivt er på 4-5 års stadiet. I dette tilfellet viser det seg at enkelte fag kanskje er meir gunstige for tilpassing og fagleg inkludering enn andre fag:

«Men dette med trivsel, då har vi gjort det slik at eleven er med i dei fleste timane, som for eksempel gym, fysik eller andre aktivitetar der ein ikkje sit ved pulten, men der ein kan bevege seg. I KRLE eller norsk, der har eleven sitt eige opplegg med pedagog».

Samtidig fortel fleire av informantane om openheit og aksept for at vi er forskjellige i eit og same læringsfellesskap, og at det skal vere rom for å lære seg ferdigheiter på ulike nivå. Informant 3 fortel mellom anna om openheit i klasserommet for at elevane har ulike ting som dei må øve seg på:

«Også snakket vi mye sammen i klassen om at det var ting som han måtte trene på, og at de måtte trene på det og det, og at han må trene på det og det. For eksempel at han ikke bare kunne rope ut det han ville, men at vi måtte tenke at av og til så klarte han ikke det, og at dette var noe vi trente på, slik at de aksepterte at det var litt lyder rundt han. Så det gikk bedre og bedre å ha han inne».

Likevel kan arbeidet med å tilpasse for ein heil klasse opplevast som ei utfordring og eit omfattande arbeid, noko som informant 1 kjem med eit døme på:

«Men det som eg ser på som eit problem, er at du har for eksempel 20 elevar, og i denne gruppa er det også mykje å jobbe med. Alle skal få tilpassa opplæring og trivast, også skal du då finne arbeid til alle. Då kan det nok bli litt lettvinde løysingar i enkelte timar. No er det veldig mange fine program på dataen, og det ser eg på som ei hjelp til å differensiere».

I tillegg til differensiering i form av ulike dataprogram kan det også vere ei moglegheit å tilpasse gjennom bruk av ulike gruppesamansetningar. Informant 4 fortel at elevar som blir tatt ut av klasserommet kan føle at dei skil seg ut og at dei går glipp av ting. Samtidig kan ein redusere denne kjensla ved å dele inn i mindre grupper med ulike opplegg, i staden for å ta ut enkeltelevar frå klasserommet. Ein anna fordel med mindre grupper er at dette kan bidra til mindre støy. Informant 1 fortel om behovet for ro og at det nødvendigvis ikkje er til det beste for eleven å alltid vere inne i klasserommet:

«Men det er ofte at de trenger litt ro rundt seg, sant. Er det en autist så kan det bli mye å ta inn når det er uro i klassen (...)».

Samtidig kan det bli ei utfordring dersom elevar er mykje utanfor klasserommet, noko informant 3 kjem med døme på:

«Dersom de blir plassert på et grupperom for seg selv, så blir de så vant med det at de foretrekker det. Man må ha et mål om at de skal fungere mest mulig sammen med andre og da må man trene på det».

Ei mogleg løysing i dette tilfellet er å bruke elevar med behov for meir leik til å vere saman med eleven som treng sosial øving, slik at eleven gradvis blir meir komfortabel med å bruke meir tid saman med klassen. Informant 3 kjem med døme på dette:

«Det blir jo mindre leketid når man kommer opp i andre og tredje, men det er fortsatt en del elever som er litt umodne, som har behov for det, og som fikk lov til å komme inn å leke litt med han der. Da fikk jo han litt sosial trening».

Ein kan tenke seg at dette fører til mindre tid for elevar til å halde følgje med anna fagleg undervisning. Informant 2 har sjølv stilt seg spørsmål om det er bra å sende ut elevar for å vere på grupperom saman med elevar med nedsett funksjonsevne:

«Det blir ei slik avveging. Men eg tenker at dette hentar dei inn igjen, det blei litt sånn. Men eg føler at verdien for å vere ute, det er noko med det å byggje det heile menneske. Det ble eit veldig godt klassemiljø av å ha ein elev med multihandikap i klassen. Eg trur dei lærte meir om å vere rause. Kanskje dei var meir lukkelege, at dei tenkte mindre på seg sjølv og sine problem. Dei blei små i forhold, kanskje».

Dette døme kan vise at det med tanke på danning kan vere ein fordel for elevar med- og utan nedsett funksjonsevne å bruke tid saman, utanfor klasserommet. Slike lærings situasjonar kan mellom anna bidra til personleg- og sosial utvikling, noko som er ein sentral del av opplæringa.

4.5 Sosial inkludering

Sosial inkludering handlar om å vere ein del av eit sosialt fellesskap. Det kan tenkast å vere ekstra viktig å leggje til rette for sosialt samvær i ein skulekvardag der elevane kanskje er mykje utanfor klasserommet med eige opplegg.

Som informant 3 nemner så krev relasjonsbygging tid. Dette gjeld alle relasjonar, også dei relasjonane som skal utviklast mellom elevane i klassen. Difor blir det viktig å organisere skulekvardagen, slik at elevar med nedsett funksjonsevne får tid saman med klassen. Informant 1 fortel at det er like viktig å bruke tid på å lage eit godt klassemiljø som noko anna. Dette arbeidet bør ein starte med tidleg, noko informant 2 har gode erfaringar med:

«Eg var veldig heldig med at ting hadde skjedd så bra allereie frå barnehagen og i 1.-4. klasse. Dette var ein klasse som tok seg av han, som var på golvet med han når dei var i 1. og 2. klasse. Dei hadde rutinar heilt i frå starten av der han skulle inkluderast. Det blei jo berre så kjekt å sjå. Då eg tok over i 5. klasse så var det så mange rutinar som var på plass, så eg har eigentleg berre vidareført det gode systemet som var».

Eit konkret døme på rutinar som bidrog til relasjonsbygging og sosial inkludering var mellom anna presentasjon av kva eleven hadde gjort på i helga. Informant 2 fortel:

«Det var måndagane kl. 9. Då hadde faren gjerne laga ein powerpoint-presentasjon om kva dei hadde gjort i helga. Også kunne eleven bruke brytar som han klarte å trykke på for å gå vidare til neste bilde. Då fekk elevane eit innblikk i kva han hadde gjort på. Og det var noko av den fellestida som han hadde saman med klassen».

Samtidig kjem det fram at fellestid saman med klassen blir meir avgrensa etter kvart som elevane blir eldre:

«Dette er kanskje litt enklere når det er 1. til 4. enn når de blir litt eldre. Da skiller man seg kanskje mer ut. Du kan gjøre det litt populært med å finne på kjekke aktiviteter, lage butikk og kjekke ting som vi kunne gjøre i lag» (Informant 3).

Ettersom det kan vere avgrensa kva som fungerer av samspel saman med klassen, blir det endå viktigare å nytte seg av dei moglegheitene som finst. Andre situasjonar som kan vere gunstige for sosial inkludering er matpause og friminutt:

«Men vi hadde heile tida elevgrupper som var innom og åt lunsj saman med han, eller at han åt lunsj saman med oss. At han var saman inne i klasserommet med oss. (...). Det var populært å trille han i rullestol ute. (...). Grunnlaget var i alle fall lagt, og det blei lagt tidleg, og det tenker eg er viktig. Det er viktig at det blir ei slik klassesløyse og at han er med oss» (Informant 2).

Det kan hende at elevar med nedsett funksjonsevne har behov for hjelp til å komme inn i leiken, noko som informant 4 kjem med eit døme på:

«Og hjelpe de til i friminuttene å komme inn i leken. At det ikke er noe sånt, at de føler, ja de er jo annerledes. Fysiske funksjonshemninger som du kan se enten en rullestol eller et eller annet. Mens andre har ting som du ikke kan se og de svarer rart. Også kan du jo få litt fordommer. Og da kan man jo få litt spørsmål. Hvorfor svarer han sånn og sånn. Så det er litt viktig å tenke ekstra på».

Ein måte for å unngå at elevar med nedsett funksjonsevne får spørsmål frå medelevar som kan opplevast ubehageleg, kan vere å gi informasjon til elevar på førehand. Informant 4 kjem med eit døme på korleis dette kan gjerast:

«Si at det kommer nye førsteklasser. Han med CP har en gåstol som han bruker ute, en sånn rullator. Og da kan jo førsteklasse komme å spørre: hvorfor går du med en sånn rar stol? Og han ble jo lei av det. Og da kan man jo ta en runde inn til dem, eller læreren kan forklare at det er en gutt på skolen vår som har sånn. Så dersom man gir en forklaring, så er det som regel forståelse, så tar de imot den. Og det å kunne si at vi er ulike».

Å fremje eit klassemiljø med openheit for at vi er ulike kan tenkast å vere viktig for den psykiske helsa til elevane. Informant 2 fortel om at det kan vere vanskeleg å akseptere at ein er annleis:

«Elevane som er heilt friske i hovudet, men som har nedsatt funksjonsevne, celebral parese eller dysmeli, dei hadde store problem med å akseptere at dei er annleis. Dei syntes det var nedverdige å vise dette til dei andre når vi hadde gym. Dei følte at dei ble sett på i badetimane. Å jobbe med psyken deira. At slik er det når ein har dysmeli. Når du kjem inn i symjehallen, så ser folk på deg, sjølvsgt gjer dei det. Men la dei få sjå. Ta deg ein piruett. Vis deg. Også får du sjå kva som skjer den fjerde gongen dei ser deg. For då trur eg at det er slutt på sjåinga. Då har dei blitt kjent med deg. Dei er nøydd til å bli kjent, dei er nøydd til å vere opne og erfare sjølv».

Fleire av informantane fortel om organisert leik som ei moglegheit for elevane til å bli kjent og bygge relasjonar:

«No er denne eleven faktisk mest for seg sjølv, ja. Men av alle ting så har vi no kohortar, at dei må leike i klassevis. Og då ser eg at dette er faktisk veldig positivt for denne eleven. For då må klassen vere i lag. Og dette er veldig positivt. Då er han der som ein del av fellesskapet. Og dei andre i klassen er flinke til å ta han med» (Informant 1).

Informant 1 fortel at ho opplever leikegrupper eller organisert friminutt som eit godt tiltak med tanke på inkludering. Slike tiltak kan også tenkast å ha verdi for sosial inkludering på fritida, noko som informant 4 er inne på:

«Og kanskje man kan som foreldre i klassen si at nå har ikke du vært på besøk til Harald. Kanskje du skal ta deg en tur? Altså tenke litt videre og det går jo an å avtale og ha sånne lekegrupper, der de kan veksle på å være i lag. Jeg tror det verste noen foreldre kan oppleve, at barnet ditt aldri får besøk av noen i klassen. Det er kjempeviktig».

Dette dømet kan vise at det kan vere nødvendig å yte ein ekstra innsats for å sikre sosial inkludering, noko som kan understreke det som informant 1 seier om at det er det sosiale som ein aldri må sleppe.

4.6 Oppsummering av resultat

Etter å ha samanfatta funn frå empiri har eg laga tabell 3: «Oppsummering av resultat». Denne tabellen inneheld stikkord som er med på å oppsummere dei moglegheitene og utfordringane som funn frå resultatdelen viser til.

	HALDNINGAR	SAMARBEID	FYSISK INK.	FAGLEG INK.	SOSIAL INK.
MOGLEGHEITER	Openheit. Fokus på moglegheiter.	Avsett tid til samarbeid. Informasjonsflyt og fordelt ansvar. Openheit.	God økonomi. Utstyr. Tilgjengeleg areal.	Bruk av ulike grupper. Same tema i undervisning. Openheit.	Organisert leik. Rutinar for godt klassemiljø. Openheit. Yte ekstra.
UTFORDRINGAR	Mangel på openheit. Fokus på problem.	Mangel på tid. Mangel på informasjonsflyt og ansvar.	Dårleg økonomi. Liten plass.	Lite tid i klasserommet. Tilpassa opplæring til mange elevar.	Ulike modningsnivå. Lite tid med klassen. Tidsklemma.

Det kan verke som at moglegheiter og utfordringar ofte viser seg å vere to ulike sider av same sak. På den eine sida kan openheit om at vi er forskjellige skape moglegheiter for inkludering, ettersom dette kan fremje forståing og aksept. På den andre sida kan mangel på openheit føre til ekskludering på grunn av mangel på informasjon og kunnskap. På same måte viser det seg at eit konstruktivt samarbeid kan skape moglegheiter for inkludering som eit resultat av informasjonsflyt og ansvarsfordeling. Manglande kvalitet på samarbeid kan på motsett side føre til utfordringar med tanke på tid og kompetanse. For fysisk-, fagleg- og sosial inkludering kan god økonomi skape moglegheiter, medan dårleg økonomi vil avgrense kva som er mogleg å få til. Positive haldningar til mangfald, openheit, samarbeid, planlegging, ekstra ressursar og innsats verkar å vere viktige faktorar for å betre vilkåra for inkludering i skulen. Kva dette kan bety og lære oss om inkludering i skulen blir nærmare undersøkt i drøftingsdelen ved bruk av funn frå resultatdelen og teori.

5 Drøfting

Moglegheitene og utfordringane som lærarane fortel om kan vere eit godt utgangspunkt for å oppdage kva som skal til for å betre vilkåra for inkludering i skulen. Resultatdelen bidrog til å gi ei oversikt over kva lærarar opplever som moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering for med elevar med nedsett funksjonsevne. Målet med drøftingsdelen er å drøfte kva desse moglegheitene og utfordringane kan fortelje og lære oss om arbeid med inkludering i skulen.

Drøftingsdelen er strukturert etter Senge sine fem disiplinær for utvikling av lærande organisasjonar. Dette er gjort for å kunne undersøke utviklingsarbeid med tanke på inkludering i skulen ut i frå eit organisasjonsperspektiv. Senge sin teori er sentral i drøftingsdelen, ettersom denne teorien får fram korleis evna til utvikling blir påverka av heilskapen og samspelet i skulen som organisasjon. Dette inneber at faktorar som påverkar utvikling av inkluderande læringsmiljø skjer på mange ulike nivå. Difor er det viktig å vere medviten om korleis dei ulike nivåa kan påverke kvarandre og korleis dette er med på å danne heilskapen i arbeidet med å fremje inkludering. For å velje ut funn frå resultatdelen som er med i drøftinga har eg lagt vekt på dei funna som lærarar i stor grad har føresetnader for å påverke. Dette inneber mellom anna at økonomiske utfordringar er valt bort frå drøftingsdelen, ettersom dette er noko som gjerne er meir avhengig av samarbeidspartnarar på kommune-, fylkes og statsnivå. Lærarar har likevel moglegheit til å påverke dei ulike prosessane som skjer i skulen som organisasjon, men graden av påverknad vil variere. Dette forskingsprosjektet har difor fokus på kva lærarar i større grad kan gjere noko med.

5.1 Personleg meistring – skulekultur og løysingsfokus

5.1.1 Organisasjonskultur

Spenninga mellom noverande situasjon og visjonen som ein har for inkludering kan anten fremje motivasjonen for å ta fatt på arbeidet eller opplevast som overveldande og dermed hemje innsatsen. Dersom det er rom for å utvikle høg grad av personleg meistring, mellom anna gjennom tid til analytisk arbeid og kompetanseheving, kan det tenkast at lærarar kjenner seg tryggare og meir motiverte for å strekkje seg etter visjonen om å fremje inkludering. Dette vil kunne ha positiv effekt på skulen som organisasjon sitt arbeid med inkludering (Senge, 1999, s. 149). Likevel er det ikkje nødvendigvis enkelt å leggje til rette for utvikling av personleg meistring, ettersom dette set ulike krav til skulen som organisasjon. Mellom anna vil det krevje ei leiing som kan leggje til rette og setje av tid til tett samarbeid der tilsette kan utvikle analytiske ferdigheiter og saman skape ei felles forståing for visjonen som ein ønsker å oppnå.

Fleire av informantane fortel at det er viktig med eit arbeidsmiljø der det er fokus på løysingar og ikkje hindringar. Dersom enkeltpersonar har høg grad av personleg meistring kan det tenkast at dei er meir motivert for å finne fram til gode løysingar med eit ønske om å fremje utvikling av eit inkluderande læringsmiljø. På motsett side kan låg grad av personleg meistring føre til eit arbeidsmiljø med fokus på alt som hindrar arbeidet og låg motivasjon for å skape endring. Dette viser at det er ein samanheng mellom evna som organisasjonen har til læring og utvikling, og graden av personleg meistring hos medlemmane i organisasjonen (Senge, 1999, s. 14). I tillegg viser dette ein

samanheng mellom arbeidsmiljø og grad av personleg meistring hos dei tilsette. Det kan tenkast at positive arbeidsmiljø med løysingsorienterte haldningar kan fremje høg grad av personleg meistring, noko som kan bidra til utvikling i arbeidet med inkludering. Arbeidsmiljøet som informantane fortel om har fokus på moglegheiter framfor problem. Ein kan difor tenke seg til at slike arbeidsmiljø er med på å oppmuntre og inspirere dei tilsette til å utvikle personleg meistring og arbeide med mål om å betre vilkåra for inkludering i skulen.

5.1.2 Fordelt ansvar

Teori og funn frå denne studien viser at det er nødvendig å fordele ansvaret knytt til arbeid med inkludering, dersom dette arbeidet skal vere overkommeleg (Berg, 2014, s. 92). Det kan difor tenkast å vere ein fordel å fremje høg grad av personleg meistring i personalgruppa, ettersom dette kan føre til ei djupare kjensle for ansvar i arbeidet. Mellom anna kan dette bidra til større innsats, initiativ og utvikling (Senge, 1999, s. 149). Samtidig kan eit sterkt fokus på personleg meistring føre til at personar blir stressa og utbrent fordi ansvaret for å prestere blir for stort (Senge, 1999, s. 151). Dette viser at det er nødvendig med ein felles visjon og felles mentale modellar, for å sørge for at organisasjonen står saman om ansvaret og har realistiske mål å strekkje seg etter (Senge, 1999, s. 152). Ei utfordring med å få til dette er evna til å setje av tid til felles refleksjon. I dette arbeidet har leiinga ei sentral rolle for å organisere slik at kollegiet får ei felles forståing for kva ansvaret og arbeidet med inkludering inneber (Mitchell, 2014, s. 395). Mellom anna kan det vere viktig å setje inkludering på dagsorden på fellesmøter for å ansvarleggjere kollegiet, og for å kunne endre på strukturar som gjer det vanskeleg å samarbeide om inkludering. Samtidig har lærarane og andre tilsette ei viktig rolle når det kjem til korleis avsett tid blir disponert. Det kan tenkast å vere nødvendig å ha ein person med ansvar for at samtalen ikkje sklir ut, slik at tida blir brukt til det den skal. I tillegg kan det vere nyttig å reflektere og diskutere kva verknad samtalanane har på praksis. På denne måten kan ein kanskje klare å utvikle evna til samarbeid og utvikling.

Funn frå resultatdelen viser til ei utfordring der enkelte fråskriv seg ansvaret for opplæringa til eleven som ein konsekvens av at kontaktlæraren har hovudansvaret for eleven si opplæring. Dette kan tyde på at det ikkje er ei kollektiv forståing for den visjonen og det ansvaret som kollegiet bør stå saman om for å kunne utvikle ei inkluderande opplæring med høg kvalitet for alle elevar. Konsekvensen av låg grad av personleg meistring og mangel på kompetanse kan føre til at personar oftare fråskriv seg ansvar. På motsett side kan funn vise korleis auka kompetanse har positiv effekt i form av at enkelte skular har fått fleire miljøterapeutar i staden for ufaglærte. I dette tilfellet har ein opplevd at miljøterapeutane tar meir ansvar, noko som kan tyde på at meir kompetanse kan føre til høgare grad

av personleg meistring og dermed større innsats. Dette kan fortelje noko om gevinsten av kompetanseheving i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det kan tenkast at eit tett samarbeid, både i større og mindre grupper kan utvikle evna til analytisk tenking, og bidra til kompetanse og betre fordeling av ansvar. Dette vil kunne gi gode vilkår for å sikre deltaking for alle elevar i skulen (Berg, 2014, s. 97). Samtidig stiller det krav til at det er avsett tid til samarbeid og at kollegiet har utvikla evne til gruppelæring.

5.2 Mentale modellar – aksept for mangfald

5.2.1 Aksept og openheit for mangfald

Resultat frå denne studien fortel noko om haldningar som viser openheit og aksept i møte med mangfald, og at dette kan skape moglegheiter for å fremje inkludering. Det er difor interessant å undersøke kva mentale modellar som finst om mangfald i skulen, ettersom dette kan påverke korleis skulen praktiserer inkludering i møte med eit rikt elevmangfald. Mentale modellar eller inngrodde førestillingar kan hindre ein i å ta i bruk ny innsikt, dersom dette står i strid med dei mentale modellane ein allereie har. På denne måten kan mentale modellar avgrense moglegheitene for å tenke og handle på nye måtar (Senge, 1999, s. 178). Det kan difor vere krevjande å justere den forståinga og det synet som ein har på mangfald. På grunn av dette vil det vere viktig å vere medviten om mentale modellar og å unngå praksis som gir grobotn til førestillingar som fortel elevane at mangfald er ei brems. Dersom elevane får opplevingar som styrker denne forståinga kan det vere vanskeleg å endre på dette negative synet på mangfald. Konsekvensen kan vere at elevane ikkje ønsker å inkludere alle med i fellesskapet. I dette tilfellet kan avsett tid til planlegging bidra til at ein unngår praksis som ikkje er tilpassa elevmangfaldet. I staden kan planlegginga gjere det mogleg å differensiere undervisninga slik at mangfaldet kan fungere som ein ressurs, der elevar får moglegheiter til å bruke ulike ferdigheiter.

Funn frå denne studien kan vise tilfelle der enkelte elevar kan oppleve det som ei avgrensing at elevar har nedsett funksjonsevne i klassen. Dette kan mellom anna oppstå dersom klassen skal på tur og ein må gjere tilpassingar slik at alle kan vere med. Dersom tilpassingane går utover enkelte elevar sine moglegheiter for å oppleve meistring kan det tenkast å vere vanskeleg å motverke at elevane opplever mangfaldet som ei brems. For å unngå at slike tankar breiar seg vil det vere nødvendig å planlegge ein tur med moglegheiter for differensierte utfordringar slik at alle kan vere med, samtidig som alle skal få moglegheiter til å oppleve meistring på sitt nivå. Turar der ein kan velje mellom grusveg eller stiar og med innslag av ulike aktivitetar kan vere eit døme på dette.

Det å få fram, bli medviten og kunne justere dei mentale modellane knytt til synet på inkludering og mangfald i skulen, kan tenkast å vere avgjerande for å drive utvikling av inkluderande læringsmiljø (Senge, 1999, s. 178). Likevel kan det vere krevjande å utvikle organisasjonen si evne til å arbeide med mentale modellar. I dette tilfellet må ein mellom anna øve opp refleksjons- og granskingssevne, noko som ikkje alltid er like enkelt i møte med komplekse emner som til dømes inkludering (Senge, 1999, s. 191). Arbeidet med å ta i bruk ei undersøkjande haldning handlar om at ulike synspunkt får komme til syne (Senge, 1999, s. 194). På denne måten kan fellesskapet oppnå meir kunnskap og medvit i prosessen mot å justere dei mentale modellane i ei meir tenleg retning. Likevel kan det opplevast som sårbart å skulle finne svakheiter ved våre eigne synspunkt, noko som kan hindre personar i å delta i ein slik undersøkjande prosess (Senge, 1999, s. 205).

I profesjonsfellesskapet i skulen kan det kanskje vere lett for å tru at synet på mangfald som ein ressurs er ei sjølvfølgje og difor noko som viser seg igjen i praksis. Dersom ein bruker tid på å reflektere over mentale modellar, kan det likevel vise seg at dette nødvendigvis ikkje er tilfellet. Som lærar kan ein til dømes spørje seg sjølv om måten ein er som klasseleiar bidrar til å formidle aksept og openheit for mangfald. Klarer ein til dømes å skape situasjonar der elevar med nedsett funksjonsevne får bruke sine ferdigheiter og vere ein ressurs i læringsfellesskapet? Dette vil mellom anna krevje tid og ein klasseleiar som kjenner elevane og som på førehand er medviten om kva moglegheiter elevane har for deltaking (Berg, 2014, s. 92). For å oppnå dette vil ein trenge tid til planlegging (Berg, 2014, s. 93).

5.2.2 Ulike aspekt ved det å vere annleis

For å fremje ein praksis med aksept og openheit for at vi er forskjellige vil ein trenge mentale modellar som samsvarar med dette synet. Enrichmentperspektivet med fokus på mangfald som ein ressurs, kan tenkast å vere ein slik mental modell som kan samsvare med dette synet og fremje ein slik praksis. Mellom anna kan eit slikt perspektiv føre til at ein som lærar er opptatt av at elevar med nedsett funksjonsevne skal få moglegheiter til å bidra med sine evner i fellesskapet på lik linje med alle andre. Enrichmentperspektivet som ein mental modell kan difor bidra til å møte elevane med tillit og forventningar til kva dei kan få til. Noko som kan tenkast å vere viktig for å skape eit miljø der ein opplever mangfald som berikande og ikkje belastande (Befring, 2014, s. 29).

Sjølv om dei mentale modellane i kollegiet forstår mangfald som ein ressurs er det likevel ikkje ei sjølvfølgje at elevane sine mentale modellar fremjar eit positivt syn på mangfald. Det kan vere krevjande å akseptere at ein skil seg ut frå andre i klassen. Ein større del av funna frå denne studien

handlar om å lære elevane at vi er forskjellige, noko som gjer det viktig å avmystifisere og seie det slik det er. Funn frå dette forskingsprosjektet tyder på at lærarane opplever at elevane er forståingsfulle, dersom det er openheit og dei får forklaring på at vi alle er forskjellige og har ulike behov. Likevel kan det vere utfordrande å akseptere at ein ser annleis ut eller ikkje får til dei same tinga som andre i klassefellesskapet. Ein måte læraren kan hjelpe er ved å vere open om at vi alle er forskjellige og at dette blir eit naturleg tema å snakke om. På denne måten kan det bli enklare for elevane å sjølv forstå og verdsetje at vi er forskjellige.

Mentale modellar med fokus på mangfald som ein ressurs kan bidra til elevane lærer seg at alle har noko å bidra med i fellesskapet, trass i ulike føresetnader. I tillegg kan det gjere det enklare for læraren å oppdage fordelar og moglegheiter som finst i elevmangfaldet dersom ein har eit positivt syn på mangfald, i staden for å tenkje at det er eit problem som skaper ekstra arbeid. Eit rikt elevmangfald kan til dømes lære elevane meir om å vise omsyn til kvarandre. Samtidig kan ein tenke at det er avgjerande med gode rollemodellar som viser gjennom sine handlingar at ein set pris på at vi alle er forskjellige. I ein travel kvardag kan det likevel vere vanskeleg å vere medviten om korleis ein reagerer i møte med elevmangfaldet. Dette viser at det er nødvendig å vurdere og reflektere over dei mentale modellane ein har i møte med ulike situasjonar som dukkar opp (Senge, 1999, s. 195).

5.3 Å skape felles visjonar – samsvar mellom visjon og praksis

5.3.1 Synet på inkludering

Læreplanen syner viktigheita av å utvikle inkluderande fellesskap, noko som kan skape forståing for inkludering som noko av stor betydning i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Ei felles forståing for at inkludering har stor betydning, vil kunne bidra til større grad av forplikting etter å strekkje seg mot visjonen om å fremje inkludering i skulen. Dersom både enkeltpersonar og kollegiet i skulen opplever arbeid med inkludering som noko av stor betydning kan dette skape begeistring, kjensle av fellesskap og motivasjon i arbeidet (Senge, 1999, s. 212). Visjonen kan på denne måten bidra til å skape ein felles identitet og fremje ei forståing av at inkludering ikkje er andre sitt ansvar, men eit felles ansvar som kollegiet deler.

Å byggje ein felles visjon vil difor vere eit vedvarande arbeid som aldri tar slutt (Senge, 1999, s. 219). Måten informantane forstår inkludering kan fortelje noko om dei visjonane som dei sjølv og eventuelt skulen har med tanke på inkludering. Funn frå denne studien kan tyde på at lærarar er opptatt av at skulen skal vere ein plass for alle og at alle skal bli inkludert på lik linje. Spørsmålet er om dette blir oppfatta som eit uoppnåeleg ideal eller om ein ser utvikling av dette i praksis. Funn

viser at ein viktig del av inkludering handlar om tilpassing etter nivå, men at dette nødvendigvis ikkje er så enkelt å få til i praksis når ein har ansvar for mange elevar. Slike opplevingar kan føre til at ein oppfattar visjonen som eit urealistisk ideal, noko som kan svekkje drivkrafta for visjonen. Haug si forskning på kvalitet i skulen viser same tendens, der ideal som opplevast som altfor ambisiøse, kan bli som ei bremse på utviklingsarbeidet (2012, s. 293).

Resultat frå denne studien tyder på at ein liten ekstra innsats frå lærar eller foreldre kan utgjere store forskjellar i arbeid med inkludering. Dette kan til dømes vere at læraren sender ei ekstra påminning til foreldre om at eleven har fått ein bursdagsinvitasjon som ligg i skulesekken. Det som kan skape drivkraft for å gjere ein slik ekstra innsats er når kollegiet føler seg forplikta og har eit sterkt ønske om å realisere visjonen om inkludering. Eit tett samarbeid kan tenkast å gjere det enklare å utvikle ei slik felles haldning og ønske om utvikling. Menneske som kjenner seg forplikta til eit føremål, vil gjerne vise overskot og energi som kan brukast for å verkeleggjere visjonen (Senge, 1999, s. 223). På motsett side kan ein tenke seg at menneske som ikkje kjenner seg forplikta til utvikling av inkluderande læringsmiljø kan mangle denne motiverte haldninga, noko som kan hemje innsatsen. Dette fortel noko om kor viktig det er å samarbeide om å skape forståing, personleg motivasjon og forplikting etter å realisere felles visjonar for å fremje inkludering.

Ein skal ikkje utelukke at ein felles visjon om at skulen skal vere ein plass for alle kan fungere som ei drivkraft til felles innsats og bidra til gode løysingar for inkludering gjennom tilpassa opplæring. Samtidig må ein hugse at personleg meistring, felles mentale modellar, gruppelæring og systemtenking vil også vere nødvendige disiplinær for å lukkast med dette arbeidet. På denne måten er dei ulike disiplinane gjensidig avhengig av kvarandre (Senge, 1999, s. 17). Det kan tenkast at livslang læring i dei ulike disiplinane kan utvikle måten lærarar arbeider med inkludering og dermed måten dei påverkar moglegheiter og utfordringar i dette arbeidet. Bevisst og systematisk arbeid med disiplinane og ein felles visjon om at skulen skal vere ein plass for alle, kan difor ha potensial til å betre vilkåra for inkludering i skulen. På same måte som at ein visjon må opplevast som noko av stor betydning, vil det også vere viktig at det er ei felles forståing for kvifor øving i dei ulike disiplinane kan ha stor betydning for det som skjer i skulen. Difor bør dette vere noko som profesjonsfellesskapet reflekterer over, slik at ein oppnår ei felles forståing av nytteverdien knytt til eit slikt utviklingsarbeid. Dette kan fremje motivasjon for utviklingsarbeid, noko som kan gjere det enklare å prioritere og disponere tida på ein god måte.

5.3.2 Samsvar mellom visjon og praksis

Å oppnå samsvar mellom visjon og praksis er ingen sjølvfølge i det verkelege liv. Det kan difor oppstå eit gap mellom visjon og praksis. Eit døme på dette kan vere måten integreringsprinsippet var tenkt og definert, noko som ikkje samsvarte med måten det blei forstått og praktisert (Morken, 2016, s. 171). Dette kan vise at det er nødvendig med felles refleksjon over både visjon og praksis. Funn frå denne studien kan tyde på at det har skjedd ei positiv utvikling, ettersom det har blitt meir planleggingstid i skulen og felles refleksjon over kva som fungerer og kva som ikkje fungerer. Dette byggjer opp under nyare forskning som seier at tid til felles diskusjon og refleksjon er nødvendig for å skape fullverdig inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 158). Visjonen om utvikling av inkluderande læringsmiljø handlar både om fysisk-, fagleg- og sosial inkludering. Med avsett tid til refleksjon kan det vere enklare å forstå heilskapen i visjonen og tilpasse praksis med utgangspunkt i dette. At visjonen fungerer som eit overordna mål er viktig for å halde organisasjonen på rett kurs når stressa situasjonar oppstår. I tillegg kan ein felles visjon gjere det enklare å avsløre våre tankemåtar og erkjenne personlege og organisasjonsmessige svakheiter (Senge, 1999, s. 215).

Det er likevel fleire ulike faktorar som kan hemje utvikling av ein felles visjon. Som nemnt er det ei fare for at menneske mistar motet, dersom visjonen opplevast som uoppnåeleg (Senge, 1999, s. 232). I tillegg kan ein travel kvardag gjere det krevjande å samtidig halde merksemd på visjonen. Både mangel på tid og ferdigheiter til å samtale om visjonar, kan vere faktorar som kan avgrense moglegheitene for å skape ein felles visjon som gir drivkraft i arbeidet (Senge, 1999, s. 233). Likevel kan systemtenking føre til ei djupare forståing for at det er mogleg å påverke kreftene som skaper den noverande verkelegheita. Med ei slik forståing er det kanskje lettare å tenke optimistisk om det å skulle realisere visjonar (Senge, 1999, s. 235). Dette kan samsvare med det funn frå denne studien fortel om kor viktig det er å fokusere på dei moglegheitene som ein har til å fremje inkludering.

5.4 Gruppelæring – samhandling og dialog

Praksis for godt samarbeid kan sjå ulikt ut i ulike situasjonar. Det finst difor ingen fasit på samarbeid som uavhengig av situasjonen vil kunne fremje utvikling av inkluderande læringsmiljø. Likevel er det enkelte faktorar som kan tenkast å vere sentrale for å oppnå eit velfungerande samarbeid. Funn frå denne studien kan vise kor nødvendig det er å utvikle strukturar for samarbeid som kan bidra i arbeidet med å betre vilkåra for inkludering i skulen. Dette kan til dømes handle om informasjonsflyt mellom ulike aktørar, noko som blir omtalt som ein av dimensjonane innanfor gruppelæring (Senge, 1999, s. 239). Resultat frå dette forskingsprosjektet viser kor viktig det er at alle i skulen har tilgang

på nødvendig informasjon for å kunne leggje til rette for fagleg-, sosial- og fysisk inkludering. Til dømes kan dette gjere det enklare for vikarar å forstå behova til ulike elevar og dermed møte dei på ein god måte. Evne og god dynamikk for samtale i profesjonsfelleskapet kan bidra til at viktig informasjon blir delt mellom ulike aktørar (Senge, 1999, s. 246). Eit godt samarbeid i skulen vil difor krevje både tid og evner til gruppelæring, i tillegg til effektive informasjonskanalar slik at aktørar kan gjere seg nytte av den informasjonen og kunnskapen som blir til gjennom gruppelæring. Måten ulike strukturar for samarbeid blir praktisert kan påverke utvikling av inkluderande læringsmiljø i anten positiv eller negativ retning. Dette kan vise behovet for refleksjon og øving kring måtane ein samarbeider på i skulen. Medvit og praktisering av gruppelæring kan difor tenkast å vere viktig for å skape eit godt samarbeid, der ein mellom anna er i stand til å fordele kunnskap og disponere tid på ein god måte.

Ei sentral utfordring med tanke på samarbeid og gruppelæring er tid. Funn frå dette forskingsprosjektet kan vise til opplevingar av travle skulekvardagar og at det med tanke på logistikk blir vanskeleg å finne tid til planlegging og samarbeid. Særleg er det ei utfordring å samarbeide med assistentar som arbeider på SFO både før og etter skuletid. Det viser seg likevel å vere rom for å gi kvarandre beskjedar i løpet av skuletida. Likevel kan ein stille spørsmål knytt til moglegheitene som finst for utforskande dialog og handlingsorienterte tiltak, dersom det ikkje er avsett tid til planlegging. Det viser seg at leiinga har ei krevjande oppgåve med tanke på å organisere gode løysingar for avsett tid til møteverksemd. I dette tilfellet vil det vere nødvendig med systemtenking som kan sjå heilskapen i skulen som organisasjon (Senge, 1999, s. 17). For å oppnå dette kan det tenkast å vere viktig med eit profesjonsfelleskap der det er openheit og dialog om kva behov ein har, og kva som bør prioriterast eller eventuelt endrast på. Dette kan bidra til å disponere tida på ein tenleg måte slik at tid ikkje blir oppfatta som ei utfordring, men heller ei moglegheit for utvikling av inkluderande læringsmiljø.

Sjølv om ein har avsett tid til møteverksemd er det likevel ingen sjølvfølge at tida blir brukt til gruppelæring som fremjer arbeid med inkludering. Dette er fordi gruppelæring krev visse ferdigheiter for kommunikasjon som ein med øving vil kunne utvikle i ein livslang læreprosess (Senge, 1999, s. 246). Sentralt i gruppelæring er mellom anna evna til å delta i dialog og diskusjon. Å bruke begge desse formene for kommunikasjon og samarbeid vil vere nødvendig for at gruppearbeid skal føre til gruppelæring. Difor er det viktig med øving og forståing for korleis gruppa skal kommunisere og kva som er føremålet med samtalen. I praksis kan det tenkast at samtalen har lett for å spore av dersom føremålet opplevast som uklart for enkelte. Tydeleg formidling og felles forståing for kva ein ønsker å oppnå gjennom dialog og diskusjon blir difor viktig for at gruppearbeidet skal kunne bidra til

utvikling. I tillegg kan funn frå denne studien fortelje noko om kor viktig det er å skape eit trygt miljø der det er openheit for ulike tankar og innspel i dialog med andre. Eit slikt miljø kan gjere det enklare å oppnå reflekterande openheit slik at ein forstår eigne oppfatningar som gjenstand for prøving og feiling (Senge, 1999, s. 279). Dette kan minske frykta for å undersøke ulike synspunkt, noko som vil vere viktig for å oppnå dialogar som kan skape større medvit kring arbeid med inkludering i praksis.

Funn frå denne studien viser ei oppleving av ansvarsgruppemøter som eit godt tiltak for samarbeid om opplæringa til elevar med nedsett funksjonsevne. Ettersom ulike aktørar er samla, til dømes foreldre, spesialpedagogar, fysioterapeutar og lærarar, kan dette bidra til gruppelæring der gruppa oppnår større innsikt enn kva ein ville gjort kvar for seg. Det kan tenkast at dette gjer det enklare å sjå heilskapen, ettersom dei ulike aktørane legg vekt på ulike sider ved opplæringa. Evna og avsett tid til dialog mellom ulike aktørar med ulike roller og perspektiv, kan difor vere ein moglegheit for å gjere den kollektive tenkinga meir samanhengande (Senge, 1999, s. 245). Dette kan tenkast å vere nyttig i fleire ulike samanhengar. Det kan til dømes vere ein fordel å inkludere både elev, foreldre, lærarar og spesialpedagog for å få ulike syn på korleis ein på best mogleg måte kan tilpasse opplæringa for ein elev med til dømes lese- og skrivevanskar. Ein anna fordel med møteverksemd der fleire ulike aktørar er samla er at dette kan gjere enklare å bli medviten om heilskapen i arbeidet, noko som vil vere nyttig for å vurdere og velje ut dei tiltaka som ein ønsker å arbeide med over tid. Det å tenke heilskapleg og ikkje velje ut for mange satsingsområde på ein gong, kan tenkast å vere nødvendig for å unngå at tidsnød blir ei utfordring. Å meistre dette kan tenkast å vere ei øvingsssak. Det tyder på at utan øving vil gruppelæring og samarbeid opplevast som utfordrande og noko som gir få resultat. På motsett side kan kontinuerleg øving føre til velfungerande samarbeid som skaper moglegheiter for utvikling og for å betre vilkåra for inkludering. Å vere medviten om denne samanhengen kan vere nyttig for å motivere seg sjølv til å utvikle personleg meistring og til å auke kvaliteten på gruppelæring.

5.5 Systemtenking – heilskap og samanhengar

For å kunne betre vilkåra for inkludering i skulen vil det vere viktig med forståing for heilskapen og kompleksiteten av inkludering. Systemtenking kan difor vere ein måte å bli meir medviten om det store bildet knytt til arbeid med inkludering i skulen. I tillegg kan det bidra til å skape forståing for korleis vi påverkar og kan påverke moglegheitene og utfordringane i dette arbeidet. Ved å sjå forhold i staden for enkelte delar isolert sett og ved å sjå endringsmønster i staden for statiske bilde, kan vi oppfatte heilskap og få større innsikt i den kompleksiteten som inkludering i skulen inneber (Senge, 1999, s. 75).

Dersom ein skal inkludere i form av å gi alle elevar ei fagleg opplæring av høg kvalitet vil det mellom anna vere nødvendig å undersøke forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette er fordi begge desse undervisningsformene har gjensidig påverknad, noko som gjer til at den eine forma kan styrke den andre forma dersom samspelet mellom dei fungerer på ein tenleg måte. Komplementaritetstenkinga kan vere ein måte å tenke systemisk på. Dette gir ei forståing om at tilhøva som vi skaper i ordinær undervisning kan minske behova for ekstra tiltak gjennom spesialundervisning (Haug, 2017, s. 17). Funn frå denne studien og tidlegare forskning viser at det er viktig at det er dei same tinga som går igjen i ordinær undervisning og i spesialundervisning (Haug, 2017, s. 56; Nilsen, 2018, s. 26). Mellom anna kan spesialundervisning bli brukt til å gi elevar grundig innføring i eit bestemt tema, noko som kan skape moglegheiter for å delta meir aktivt i ordinær undervisning om det same temaet.

Samspel mellom ordinær- og spesialundervisning kan praktiserast på mange ulike måtar. Måtane for organisering bør difor vurderast opp mot den enkelte situasjonen. Enkelte elevar har gjerne best utbyte gjennom det som kan minne om ein splittande integreringsdiskurs, der elevane til dømes får undervisning på eige rom med spesialpedagog (Morken, 2016, s. 173). Dersom ein tenker heilskapleg og med innsikt i dei ulike sidene ved inkludering, vil ein truleg oppdage at denne måten kan vere gunstig på visse område, men ikkje tilstrekkeleg på alle. Til dømes kan dette vere positivt for inkludering i form av meningsfylte læringsaktivitetar, men samtidig negativt for inkludering i form av deltaking i sosialt fellesskap og sosial læring med jamaldringar. Difor kan ein med ei heilskapleg tilnærming og systemtenking oppdage at det er behov for å variere mellom undervisning i og utanfor klasserommet, og på denne måten kombinere ein splittande- og inkluderande integreringsdiskurs. Kva som vil vere til det beste for eleven vil variere alt etter situasjon og kven det gjeld. I tillegg kan enkelte situasjonar krevje at andre omsyn enn inkludering får høgare prioritet. På grunn av denne kompleksiteten blir det endå viktigare med samarbeid og gruppelæring for å gjere vurderingar og velje gunstige løysingar.

Det kan vere vanskeleg å avgjere kva som er hovudutfordringa i arbeid med inkludering i skulen. Haug peikar på tilpassa opplæring for eit stort elevmangfald som ei av hovudutfordringane i skulen (Haug, 2017, s. 9). Dette samsvarar godt med dei utfordringane og moglegheitene som har kome fram i resultatdelen. Samtidig kan ein tenkje seg til at den faglege inkluderinga har kome langt i utviklinga med tanke på bruk av kompetente fagfolk, IOP og diverse hjelpemiddel. Difor er det kanskje viktig å leggje endå større vekt på ansvaret for sosial inkludering, ettersom funn frå denne studien påpeikar at det er det sosiale ein aldri må sleppe. Det viser seg å vere ei utfordring at dei som blir oppfatta som annleis har lett for å bli aleine (Morken, 2016, s. 174). Eit mogleg tiltak for sosial

inkludering kan vere organiserte leikegrupper, der det på førehand er bestemt kven som skal leike saman. Dette kan lære elevane noko om å ta omsyn og samhandle med ulike folk. Samtidig er ikkje nødvendigvis den sosiale inkluderinga i organisert leik, noko som elevane vel å overføre til andre situasjonar der ein kan velje fritt kven ein ønsker å vere med. I resultatdelen kjem det fram at det kan vere tungt for foreldre å oppleve at barnet deira aldri får besøk frå medelevar. Dette kan underbygge ytringa om at ein aldri må gi slepp på det sosiale. I tillegg kan det vise at det er nødvendig at både skule og heim tar ansvar og er gode rollemodellar for elevane.

Som tidlegare nemnt kan ekstra innsats tenkast å vere ein moglegheit som kan betre vilkåra for inkludering i skulen. Dersom ein lærar viser ekstra innsats kan dette skape positive ringverknader og oppmuntre andre til å gjere det same. Foreldre som viser ekstra innsats kan på same måte vere ein ressurs for å fremje inkludering og lære elevane opp til verdien om at alle skal med i fellesskapet. Dersom ein tenker heilskapleg er denne verdien viktig i opplæringa med tanke på at nye samfunnsborgarar skal kunne vere med på å skape samfunn der alle får delta og ingen står utanfor. Samtidig er kanskje ekstra innsats eit tiltak som kan verke overveldande og vanskeleg å gjennomføre i praksis, ettersom kvardagen kan opplevast travel og krevjande nok som den er. Det kan likevel vere mogleg å snu tankegangen frå mismot til motivasjon for læring og utvikling av inkluderande læringsmiljø. Med utgangspunkt i systemtenking kan det tenkast at eit relasjonelt samspel av dei fem disiplinane for utvikling av lærande organisasjonar, kan utvikle arbeidsmiljø med drivkraft til å gjere ein ekstra innsats. Å utvikle desse evnene er ein kompleks prosess, men likevel mogleg dersom ein ser på det som ein livslang læreprosess og kan glede seg over små framsteg undervegs.

5.6 Metodiske svakheiter

For å gjere ei kritisk vurdering av forskinga vil det vere nødvendig å undersøke om bruk av metoden har god nok validitet og reliabilitet til å kunne svare på problemstillinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Alle metodar har sine sterke og svake sider. Ein bør difor vere medviten om kva ein vil oppnå med forskingsdesignet og kontrollere at dette samsvarar med problemstillinga. I mitt tilfelle vurderte eg intervju som ein gunstig metode for å få fram tankane og opplevingane til lærarane, noko som var vesentleg for å svare på problemstillinga. Samtidig kan ei svak side ved intervjuet handle om mine ferdigheiter som intervjuar. Kvaliteten på intervjuet er i stor grad avhengig av intervjuaren sine evner til å vere fleksibel og dyktig i sjølve intervjusituasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Det kunne difor vore ein fordel om eg hadde fleire erfaringar med dette, i tillegg til det eg allereie har frå arbeid med bacheloroppgåva og pilotering til masterprosjektet. Likevel var eg godt førebudd og opptatt av å skape god kontakt og vise forståing for det informantane hadde å fortelje. Dette kan tenkast å styrkje

forskinga, ettersom ein med eit hermeneutisk perspektiv kan forstå kunnskap som noko som blir skapt i samspel mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Med tanke på analyseprosessen har eg forsøkt å vise transparens ved å gi ei grundig og stegvis forklaring på korleis kodar og kategoriar har blitt til. I tillegg har eg laga tabellar som skal gi lesaren ei oversikt og gjere det enklare å forstå skilja mellom dei ulike inndelingane, noko som kan gi moglegheiter for replikasjon av studien. I arbeid med strukturering av materialet merka eg likevel at dei ulike kategoriane står i nær relasjon til kvarandre, noko som kan gjere det krevjande å skilje dei frå kvarandre. Ein svakheit er difor at glidande overgangar mellom kategoriane kan føre til ulike tolkingar. Likevel meiner eg at operasjonaliseringa av kategoriane i tabell 2 skal gjere det mogleg for andre å ta i bruk dei same kategoriane og finne tilbake til dei same tendensane. Ettersom eg har vore opptatt av å gjere greie for førforståing og resonnement i forskingsprosjektet, kan ein med eit hermeneutisk perspektiv tenke at materialet har god kvalitet. Dette handlar om perspektivisk subjektivitet som skal gjere det mogleg for andre å forstå kvifor tolkingane er som dei er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). Ettersom dette forskingsprosjektet er eit kvalitativt studie har det aldri vore meininga å oppnå statistisk generalisering (Ringdal, 2013, s. 248). Målet har heller vore å få innblikk i kva enkelte lærarar kan oppleve som moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne. Det er difor ikkje mogleg å seie at desse opplevingane gjeld for alle lærarar i skulen, ettersom studien er basert på eit relativt lite utval. Likevel kan ein argumentere for at det er mogleg å gjere analytiske generaliseringar, ettersom alle informantane viste dei same tendensane i opplevinga av openheit og godt samarbeid som moglegheiter for arbeid med inkludering (Ringdal, 2013, s. 248).

5.7 Hovudfunn

Målet med drøftingsdelen har vore å undersøke kva moglegheiter og utfordringar kan fortelje og lære oss om arbeid med inkludering i skulen. Difor har eg laga ein tabell som kan vise ei oversikt over kva som har blitt oppdaga i arbeid med drøftinga. På neste side viser tabell 4: «Oppsummering av drøftinga», kva som kan finnast av moglegheiter og utfordringar, i tillegg til forslag til tiltak som eventuelt kan bidra til å fremje arbeid med inkludering i skulen.

	MOGLEGHEITER	UTFORDRINGAR	TILTAK
PERSONLEG MEISTRING	Høg grad av personleg meistring og fokus på moglegheiter. Felles forståing for ansvar og arbeid med inkludering.	Låg grad av personleg og fokus på problem. Mangel på felles forståing for ansvar og arbeid med inkludering.	Prioritere tid til å utvikle evna til analytisk arbeid. Leiinga bør leggje til rette for å skape felles forståing gjennom tett samarbeid og auka kompetanse.
MENTALE MODELLAR	Positive opplevingar av mangfald gjennom differensiert undervisning med meistring på ulike nivå. Reflekterande openheit kring egne synspunkt. Openheit om at vi alle er forskjellige.	Opplevingar av at mangfald er ei bremse som hindrar meistringsopplevingar. Frykt for å finne svakheiter i egne synspunkt. Mangel på openheit om at vi alle er forskjellige.	Vektlegging og tid til planlegging av differensiert undervisning. Miljø prega av openheit. Klasseleiar som har planlagt på førehand slik at ein kan bruke elevane som ein ressurs. Reflektere og justere mentale modellar.
FELLES VISJON	Forplikting og felles forståing for betydninga av visjonen. Ekstra innsats. Tid og evne til å samtale om visjonar.	Mangel på ansvar og felles forståing for betydninga av visjonen. Mangel på innsats. Mangel på tid og evne til å samtale om visjonar.	Kunnskap om kvifor visjonen har betydning. Kunnskap om kvifor øving i dei ulike disiplinane kan ha betydning for innsats og utvikling i skulen. Tid til felles refleksjon over visjon og praksis.
GRUPPE-LÆRING	Openheit og diskusjon om korleis ein bør disponere tid til samarbeid. Avsett tid og evne til samarbeid. Reflekterande openheit.	Mangel på tid og evne til samarbeid. Mangel på reflekterande openheit.	Setje av tid til samarbeid. Utvikle evna til dialog, diskusjon og systemtenking. Skape effektive informasjonskanalar. Velje ut eit satsingsområde om gongen.
SYSTEM-TENKING	Same tema i ordinær- og spesialundervisning. Variasjon i organisering av undervisning i og utanfor klasserommet. At vaksne tek ansvar og er gode rollemodellar for sosial inkludering.	Mangel på samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning. Mangel på variasjon i organisering av undervisning i og utanfor klasserommet. At vaksne ikkje tar ansvar for sosial inkludering.	Tenke heilskapleg for å variere undervisningsformer og for å utvikle samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning. Praktisere dei fem disiplinane for å kunne utvikle evna til personleg- og organisatorisk læring og utvikling.

Tabellen viser mellom anna at både tid og evne til samarbeid er nødvendig for utvikling av inkluderande læringsmiljø i skulen. Dette kan bidra til openheit, felles forståing og ansvar i arbeid med inkludering. Evna til samarbeid kan øvast gjennom kontinuerleg læring i dei fem disiplinane,

noko som kan bidra til at tida blir disponert på ein god og effektiv måte. Forståing for kva denne læreprosessen kan føre til med tanke på utvikling i skulen, kan tenkast å vere av betydning for å motivere til ekstra innsats i arbeid med utviklingssaker som til dømes inkluderande læringsmiljø.

Inkludering kan tenkast å vere altfor komplekst til å kunne standardiserast og krev difor fleksible og mangfaldige løysingar. På denne måten er inkludering ein pedagogisk prosess som aldri vil ta slutt, men som alltid vil ha moglegheiter for utvikling (Morken, 2016, s. 175). Difor har det vore spennande å undersøke inkludering i skulen med utgangspunkt i Senge sin teori om utvikling av lærande organisasjonar, for å finne ut korleis ein kan utvikle og betre vilkåra for inkludering. Spørsmålet som har vore retningsgivande for forskinga er knytt til kva lærarar opplever som moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne. Det viser seg at moglegheiter og utfordringar ofte er to sider av same sak. For å illustrere dette viser funn at eit godt samarbeid og openheit kan skape moglegheiter som fremjer utvikling av inkluderande læringsmiljø, medan lav kvalitet på samarbeid og mangel på openheit kan skape utfordringar som kan hemje arbeid med inkludering i skulen.

Moglegheitene for å betre vilkåra for inkludering i skulen er mange. Side om side med moglegheitene står utfordringane. Difor kan systemtenking tenkast å vere ei hjelp for å oppdage korleis ein skapar desse moglegheitene og utfordringane, og korleis ein kan øve opp ferdigheiter som kan fremje utvikling i møte med det komplekse arbeidet som inkludering inneber. Ein kan difor tenke seg at lærar som ønsker å utvikle dei fem disiplinane og som er positive til utvikling av inkluderande læringsmiljø, vil ha potensial til å kunne påverke og betre vilkåra for inkludering i skulen.

5.8 Praktiske implikasjonar

Det er både likskapar og ulikskapar mellom tidlegare forskning og funn frå dette forskingsprosjektet. Mangel på tid til samarbeid er eit funn som kan medverke til liten samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning. Dette kan i likskap med tidlegare forskning vise at samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er avgrensa (Bachmann et al., 2016, s. 12; Nilsen, 2018, s. 6). Samtidig fortel fleire informantar om kor viktig det er å ha same tema i dei ulike undervisningssituasjonane. Dette kan vise at det likevel er fokus på å skape samanheng i opplæringa. Ein bør likevel reflektere om dette gir tilstrekkeleg samanheng eller om opplæringa opplevast som fragmentert. I dette tilfellet kan det vere skilnader mellom det objektive- og det subjektive perspektivet på inkludering, noko som viser at ein må vurdere både organisatorisk tilrettelegging og subjektive opplevingar hos den enkelte (Statlig spesialpedagogisk teneste, 2020b, s. 3). Dette er

endå eit døme på at arbeidet stiller krav til samarbeid og refleksjon, noko som både funn frå forskingsprosjektet og tidlegare forskning viser er viktig for utvikling av inkluderande opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 158; Mitchell, 2014, s. 390).

Funn frå dette forskingsprosjektet kan på den eine sida vise til utfordringar som understrekar det tidlegare forskning fortel om avgrensa samarbeid, noko som viser at det er rom for utvikling og betring. På den andre sida viser funn til enkelte tiltak som truleg kan skape moglegheiter for å betre vilkåra for ei inkluderande opplæring, som til dømes informasjonsflyt og openheit. Implikasjonane av dette gjer det nødvendig å arbeide analytisk både med utfordringar og moglegheiter for å bli medviten om kva som svekkjer og kva som styrker arbeid med inkludering. På denne måten kan ein redusere faktorane som hindrar inkludering, i tillegg til å utvikle og skape faktorar som fremjer inkludering.

Praktiske implikasjonar av funn frå dette forskingsprosjektet viser mellom anna kor vesentleg det er å vere medviten i måten ein arbeider på. Funn frå denne studien har vist at samarbeid og openheit er faktorar som kan opplevast som både moglegheiter og utfordringar, alt etter korleis dette blir vektlagt i skulen. Dersom ein er medviten om korleis ein sjølv er med på å påverke graden av openheit og kvaliteten på samarbeid i skulen, kan det tenkast at dette vil gjere det enklare å bevisst påverke desse faktorane til å fungere som moglegheiter i staden for utfordringar. Samtidig skal det seiast at dette ikkje er eit arbeid som ein person kan stå aleine om (Berg, 2014, s. 92). Det er difor viktig at alle i organisasjonen deler dette medvitet om korleis kvar enkelt i samarbeid med andre kan påverke vilkår for inkludering i skulen.

Med tanke på praktiske implikasjonar kan det vere viktige for dei som arbeider med inkludering å vite om funna frå dette forskingsprosjektet. Dette er fordi informantane sine tankar om inkludering i skulen saman med Senge sin teori, har gjort det mogleg å bli meir medviten om korleis lærarar i samarbeid med andre kan påverke moglegheiter og utfordringar med mål om å betre vilkåra for inkludering i skulen. Utvikling av inkluderande læringsmiljø er ein kontinuerleg prosess som kan bli styrka gjennom livslang læring og øving i dei fem disiplinane. Det å skulle kombinere denne læreprosessen samtidig med alle andre oppgåver i skulen kan opplevast som ei kompleks og krevjande utfordring. Det vil difor vere urealistisk å konkludere med at øving i dei fem disiplinane vil garantere framgang, ettersom dette kan vere vanskeleg å realisere samtidig med andre satsingsområde og anna arbeid. Korleis ein på best mogleg måte kan organisere dette på vil vere situasjonsbestemt og dermed variere. Det vil difor vere nødvendig med kritisk refleksjon når teori skal omformast og takast i bruk i praksis. Samtidig kan ein tenke seg at ei felles forståing for kva ein

kan oppnå ved bruk av dei fem disiplinane, kan føre til lærelyst og motivasjon for å gi seg i kast med øving og praktisering av disiplinane. På denne måten kan ein oppnå gode føresetnader for å skape eit samarbeid som fremjer inkludering. Sjølv om dette forskingsprosjektet har hatt fokus på Senge sine disiplinær, betyr ikkje dette at ein ikkje skal vere open for å prøve ut andre tilnærmingar som kan bidra til utvikling av inkluderande opplæring. Likevel kan forskingsprosjektet bidra med å gi innsikt i enkelte faktorar som kan vere viktige for å fremje inkludering. Måten ein implementerer det i praksis må likevel vurderast ut i frå den situasjonsbestemte konteksten som ein er i.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av hovudfunn

Som eit overordna svar på problemstillinga kan ein forstå det slik at lærarar opplever godt samarbeid og openheit som moglegheiter i arbeidet med inkludering i skulen. På motsett side opplever dei mangel på samarbeid og openheit som utfordringar. Det kan finst fleire gode svar på korleis ein kan utvikle openheit og godt samarbeid. Kontinuerleg læring i Senge sine fem disiplinær kan vere eit mogleg alternativ for å øve seg på dette og dermed kunne betre vilkåra for inkludering i skulen. Likevel bør ein vere open for at det kan finst andre retningslinjer og tiltak som kan vere gunstige. Kva som fungerer vil kunne variere frå situasjon til situasjon. Samtidig bør ein vere medviten om at utviklingsarbeid er noko som skjer gradvis. Difor vil det ta tid før ein kan forvente å oppdage synlege resultat.

Forskningsprosjektet har også vist at tid kan opplevast både som ei moglegheit og ei utfordring i skulen. På den eine sida kan ein tenke at mangel på tid er ein ytre faktor som det vil vere vanskeleg for ein lærar å påverke. På motsett side kan ein tenke at lærarar har påverknadskraft på kva og korleis tida blir brukt. Med gode strukturar for samarbeid kan ein ved bruk av dialog og diskusjon bli meir medviten om korleis ein kan få større utbyte av tida. Likevel kan det tenkast at menneske ofte vil kjenne på ei kjensle av tilkortkomming, ettersom ein ofte ønsker å få tid til meir enn det som kanskje er realistisk. Eit klassisk døme på dette er gapet mellom kva ein planlegg å få tid til i løpet av ei undervisningsøkt og kva ein faktisk får tid til å gjennomføre i praksis.

Systemtenking gir ei forståing av at vi skaper vår eiga verkelegheit. Difor kan det tenkast at ein har potensial til å påverke dei moglegheitene og utfordringane som finst i arbeid med inkludering i skulen. Ved bruk av mellom anna positiv innstilling til mangfald, evne til samarbeid, refleksjon og

openheit kan lærarar bidra til utvikling av inkluderande læringsmiljø. Dette kan minne om at det er potensial og moglegheiter for å skape utvikling i møte med det komplekse arbeidet som inkludering i skulen inneber.

6.2 Kritiske refleksjonar og vegen vidare

I arbeidet med dette forskingsprosjektet er eg medviten om at dei vala eg gjer med tanke på teori og metode har stor påverknad på dei resultata og funna som blir utvikla gjennom prosjektet. Det er difor viktig å vere tydeleg på korleis dette påverkar sluttresultatet (Grønmo, 2016, s. 31). Val av teori er avgrensa med utgangspunkt i inkludering, elevar med nedsett funksjonsevne, mangfald som ressurs og organisasjonsteori. Dette gjer til at det er sider ved inkludering i skulen som forskingsprosjektet ikkje fangar opp. Likevel meiner eg at dette ikkje går utover kvaliteten på forskinga, ettersom denne avgrensinga er gjort greie for i forskingsprosjektet. Samtidig meiner eg at teorigrunnlaget samsvarar med tematikken i problemstillinga og bidrar på denne måten til å undersøke det som forskingsprosjektet er meint til å undersøke.

Ein blind flekk i forskingsprosjektet er likevel samsvaret mellom elevane sine subjektive opplevingar av inkludering og lærarane sitt arbeid med inkludering i skulen. Det er ikkje nødvendigvis slik at det lærarar opplever som moglegheiter i arbeid med inkludering for elevar med nedsett funksjonsevne, vil fungere som tiltak som elevane opplever at bidrar til eit inkluderande læringsmiljø. I tillegg er det ikkje nødvendigvis slik at eit studie om inkludering med fokus på elevar med nedsett funksjonsevne er tilstrekkeleg for å gi eit innblikk i moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering for alle elevar i skulen. Dette kan difor tenkast å vere ei svakheit i forskingsprosjektet. Likevel er det argumentert for at ei undersøking som tar utgangspunkt i dei elevane med relativt store behov for tilrettelegging, kan ha potensial for å seie noko om kva som kan fremje gode vilkår for inkludering med tanke på alle elevar i skulen.

Fokus på openheit i møte med mangfald står fram som eit viktig element for inkludering i dette prosjektet. Dette samsvarer med funn frå forskinga til Mitchell som viser at inkludering mellom anna handlar om å vise aksept gjennom å verdsetje mangfald (2014, s. 394). Difor kunne det vore spennande å sjå nærmare på korleis ein kan skape haldningar med openheit for mangfald både i skulen og samfunnet generelt. Eit anna alternativ for å ta dette studiet vidare kan vere å forske på elevane sine subjektive opplevingar av inkludering i skulen og undersøke korleis dette samsvarar med funn frå dette forskingsprosjektet. Ein anna innfallsvinkel kan vere å undersøke individuelle opplæringsplanar og samanlikne desse med klassen sin arbeidsplan. Dette kan fortelje noko meir om

inkludering i form av samanheng mellom det faglege innhaldet i ordinær undervisning og i spesialundervisning. Eit slikt prosjekt kan vere interessant, ettersom funn frå dette prosjektet fortel om kor viktig det er med samanheng og samarbeid for å fremje ei inkluderande opplæring.

Inkludering i skulen er eit komplekst tema som krev kontinuerlig refleksjon, ettersom tiltak for å betre vilkåra for inkludering i stor grad kan tenkast å vere situasjonsbestemt. Dette er mellom anna avhengig av den enkelte elev sine behov, men også samarbeidskulturen i kollegiet. For utvikling av inkludering i skulen vil det difor vere viktig med meir forskning, ikkje for å skape ein fasit, men for å utvikle varierte perspektiv som vil kunne bidra til å fremje utvikling av inkludering i skulen. Dersom ein ønsker å skape eit samfunn med rom for alle, trengst det ei inkluderande opplæring som kan gi elevane erfaringar av at dette er mogleg.

Litteraturliste

- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Notat nr. 2/2016). Henta frå <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskning/rapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2019). Hva er nedsatt funksjonsevne? Henta frå https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 21-32). Oslo: Universitetsforl.
- Berg, N., Marit. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis : gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 89-98). Oslo: Universitetsforl.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint Reflection on Action - A Prerequisite for Inclusive Education? A Qualitative Study in One Local Primary/Lower Secondary School in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2). Henta frå <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2018.1427153?needAccess=true>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- CRPD. (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities Henta frå https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig -" : inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste? : "Det kommer så an på" : rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016a). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016b). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Ekeberg, T. R. & Buli-Holmberg, J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haug, P. (2012). Korleis er kvaliteten i opplæringa? I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 283-296). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* Samlaget.
- Hjelmbrekke, H. (2014). "Det viser seg at mangfald er bra for oss alle": Å leggje til rette for eit inkluderande læringsmiljø. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis : gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 63-80). Oslo: Universitetsforl.
- Høgskulen på Vestlandet. (2020). *Forskningsetikk og personvern i forskning*. Henta frå <https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/>
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I E. M. Skaalvik, E. J. Irgens & R.-A. Andreassen (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125-146). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kristiansen, J.-I. (2014). Selvførståelse i en verden av andres forståelse: "Ja - jeg er pen". I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis : gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 157-168). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/n/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/n/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Hjelpen skal komme nærmere barna* (Nr: 255 - 19). [Pressemelding]. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/hjelpen-skal-komme-narmere-barna/id2676826/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning : evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2019). FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Henta frå <https://naku.no/kunnskapsbanken/fn-konvensjonen-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne#main-content>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2020). *Utviklingshemming - Mennesket og diagnosen*. Henta frå <https://naku.no/kunnskapsbanken/utviklingshemming-%E2%80%93-mennesket-og-diagnosen>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998a). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998b). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2014). Øve, øve, jamt og trutt... Klasseleiing og profesjonsutvikling i praksisfeltet. *Bedre skole*, 3(3), 64-68. Henta frå <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2464494>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020a). David Mitchells ti faktorer. Henta frå <https://www.statped.no/temaer/inkludering/david-mitchells-faktorer/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020b). Hva er inkludering. Henta frå <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Stjernstrøm, E. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring - skoleledernes nye muligheter. I T. Abusland, G. Langfeldt, G. Skedsmo & K. Sivesind (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 166-185). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Henta frå <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Fagartikkel om ledelse av kvalitetsarbeid. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/ledelse-av-kvalitetsarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#155542>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne”

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å utvikle kunnskap som kan bidra til betre inkludering i skulen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette prosjektet er ei masteroppgåve i emnet: «Læring og undervisning» ved Høgskulen på Vestlandet – Avdeling Sogndal. Føremålet med prosjektet er å skape mer innsikt og kunnskap, som kan bidra til å styrke elevar sine opplevingar av å bli inkludert i skulen. Problemstillinga som skal analyserast er: *Kva opplever lærarar som moglegheiter og utfordringar i arbeidet med inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne?*

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet – Avdeling Sogndal, er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Kriterium for utvalet er at informantane skal ha erfaringar som lærarar, i arbeid med opplæring av elevar med nedsett funksjonsevne. Dette er ei mangfaldig gruppe av elevar. Difor vil det vere verdifullt med ulike erfaringar frå ulike lærarar, for å kunne bidra til eit større medvit kring moglegheiter og utfordringar i arbeid med inkludering.

Kva inneber det for deg å delta?

Data vil bli samla inn gjennom intervju med tre til fem lærarar. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber dette at du deltar i eit intervju. Det vil bli sett av ca. 60 minuttar til sjølve intervjuet, i tillegg til ca. 15 minuttar med informasjon før og etter intervjuet. Som deltakar vil du få tilsendt ein intervjuguide før sjølve intervjuet. Denne intervjuguiden inneheld spørsmål som kan samtalast om i intervjuet. Eit konkret døme på eit spørsmål er: «Kva tenker du at inkludering i skulen handlar om?». Det vil bli tatt lydopptak under sjølve intervjuet. Dette lydopptaket vil bli sletta, så snart lydopptaket har blitt transkribert. Som deltakar vil ein få tilgang på det transkriberte materialet frå intervjuet, og ein vil få moglegheit til å leggje til eller endre på eigne utsegn, dersom ein ønsker dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg, dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremål som vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre student og rettleiar som vil ha tilgang på personopplysningane. Namn og kontaktopplysningar

vil vere trygt lagra og avskilt frå øvrige data, slik at uvedkommande ikkje kan få tilgang til personopplysningar. Deltakarane vil ikkje kunne bli identifisert i publikasjonen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane anonymiserast når oppgåva er godkjent, noko som etter planen er innan august 2021. Alle personopplysningar vil då bli sletta.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet – Avdeling Sogndal, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandling av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet – Avdeling Sogndal ved Nina Ludvigsen, e-post: nina.ludvigsen@hvl.no og Sigve Høgheim, e-post: sigve.hogheim@hvl.no.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg

Student

Nina Ludvigsen og Sigve Høgheim

Hildegunn Hellenes

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne*, og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide – Inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne

Tidsperspektiv: Om lag 60 min

Problemstilling:

Kva opplever lærarar som moglegheiter og utfordringar i arbeidet med inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne?

Bakgrunnsopplysningar som innleiing til sjølve intervjuet:

- Kva utdanning har du tatt og kva arbeider du med no?
- Kva er dine erfaringar i arbeid med elevar med nedsett funksjonsevne?

Omgrepet inkludering:

- Kva tenker du at inkludering i skulen handlar om?

Samarbeid i skulen:

- Korleis samarbeider skulen om inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne?

Moglegheiter og utfordringar i arbeidet med inkludering:

- Kva erfaringar har du med inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne?

Oppsummering:

- Som ei lita oppsummering, kva tenker du er viktig å hugse på med tanke på inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne i skulen?
- Er det noko anna du ønsker å tilføye?