



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Den samansette oppgåva

Ein kvalitativ studie om eit inkluderande læringsmiljø

The multiplex task

A qualitative study of an inclusive learning environment

Anne Katrine Lid

MASPED3-303

Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal/ Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag/ Master i
spesialpedagogikk

Rettleiar: Eirik Sørnes Jenssen

14.05.21

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.

*«Det trengs en hel landsby
for å oppdra et barn»*

Gammalt afrikansk ordtak

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å kaste lys over eit utval lærarar sin forståing for omgrepet inkluderande læringsmiljø, og deira praksis for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Det er nytta kvalitativt design i form av semistrukturert djupneintervju, og empirien er blitt analysert med stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Alle informantane er utdanna lærarar, og arbeider som kontaktlærarar på barneskule.

Resultatet frå studien visar at arbeid med det sosiale fellesskapet, læringsfellesskapet og inkluderingsfokuserert klasseleiing er dei mest vektlagde elementa. Nokre av desse elementa vart ordlagt nokså nøyaktig av lærarane, medan andre vart synleg gjennom konteksten når dei fortel om praksis i intervju. I arbeidet med det sosiale fellesskapet visar funna at lærarane vektlegger arbeidet med relasjonar og elevanes tilhøyrse til elevgruppa, samt at dei legg til rette for utvikling av det sosiale fellesskapet gjennom aktivitetar og andre grep som organisering og samtalar. Læringsfellesskapet blir utarbeid gjennom at lærarane legg til rette for læring og mestring for alle, der alle skal kunne delta i eiga og medelevars læring, og at dei lagar rom for at alle skal kunne feile og utvikle seg. I inkluderingsfokuserert klasseleiinga vektleggjar lærarane trygge og føreseielege rammer, samarbeid med kollegaer og foreldre, samt at dei har fokus på deira eiga inkluderande framtoning som lærar og rollemodell.

Det sosiale fellesskapet, læringsfellesskapet og Inkluderingsfokuserert klasseleiing kan samla vise korleis ein kan forstå og fremja eit inkluderande læringsmiljø. Samstundes i lys av relevant forskning kjem det fram i oppgåvas drøfting at det er ein krevjande oppgåve å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Det er mange faktorar som spele inn, også ting som er utanfor lærarens handlingsrom. Lærarane er avhengig av at kollegaer, leiing, foreldre og elevgruppa også arbeider for å ha eit inkluderande læringsmiljø. Det finnes òg spenningsforhold i skulen som kan gjere arbeidet med å fremja eit inkluderande læringsmiljø krevjande.

Funna i studien kan ikkje brukas til å trekkje generelle slutningar om kva alle lærarar forstår og arbeider for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Dette fordi studien tar utgangspunkt i eit avgrensa og strategisk utval på fire informantar. Det er deira opplevingar av fenomenet som kjem fram. Eg håpar likevel at denne studien kan vere eit empirisk bidrag, og ein samanstilling som kan gje kunnskap til lærarar som ynskjer meir kunnskap om korleis dei forstå og arbeider for å fremja eit inkluderande læringsmiljø.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to elucidate a selection of teachers' understanding of the concept of inclusive learning environment, and their practice of promoting an inclusive learning environment. A qualitative design with semi-structured in-depth interviews has been used, and the empirical data have been analyzed using a step-by-step inductive method (SDI). All the informants are educated teachers, and work as primary teachers at primary schools.

The results from the study suggests that work with the social fellowship, the learning fellowship and inclusion focused class leadership are the most emphasized elements. Some of these elements described accurately by the teachers, while others became visible through the context when they told about their practice in the interviews. In the work with the social community, the findings suggest that the teachers emphasize the work with student-teacher relationships and the students' belonging to the student group, and that they facilitate the development of the social community through activities and other measures such as organization and conversations. The learning community is developed through the teachers facilitating learning and mastery for all students, whereas everyone should be able to participate in their own and fellow students' learning, and that they make room for everyone to be able to fail and develop. In inclusion focused classroom management, teachers emphasizes safe and manageable frames, collaboration with colleagues and parents, and that they focus on their own appearance as a teacher and role model.

The social fellowship, the learning fellowship and inclusion focused class leadership can together suggests how one can understand and promote an inclusive learning environment. At the same time, in the light of relevant research, it emerges in this thesis discussion that it is a demanding task to promote an inclusive learning environment. There are many factors that comes into play, including things that are outside the teacher's control. The teachers are dependent on colleagues, school management, parents and the student group also working to have an inclusive learning environment. There are also tensions in the school that can cause the work of promoting an inclusive learning environment to be demanding.

The findings of the study cannot be used to draw general conclusions. This is because the study is based on a limited and strategic selection of four participants. I still hope that this study can be an empirical contribution, and a compilation that can provide knowledge to teachers who want more knowledge about how they understand and work to promote an inclusive learning environment.

Føreord

Etter 7 år som student er eg endelig ferdig! Vertfall for ei stund? Dei tre siste åra på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal har sust av sted. Det har vert travelt å arbeide som lærar, samstundes som eg har vert student. Spesielt det siste året, har verkeleg tolmod og arbeidskapasitet blitt sett på prøve. Likevel har året også vert lærerikt og spennande. Eg har fått mykje ny kunnskap og er har lært nye ting ved meg sjølv.

Bakgrunnen for at eg vil ta master i spesialpedagogikk er at eg ynskjer å oppnå kompetanse som gjer at eg som lærar kan møte mangfaldet av elevar og hjelpe dei på rett veg. Eg håpar at eg med min nyvunne kompetanse kan tilpasse den enkelte elevs opplæring og unngå at elevar får vanskar, i den grad det er mogleg.

Å skrive masteroppgåve er ein krevjande prosess, og det er fleire eg må takke for å ha hjulpet meg på vegen. Fyrst vil eg takka informantane som stilte opp - sjølv i ein travel «coronatid» tok dei seg god tid til intervju. Den andre eg vil takka er rettleiaren min, Eirik S. Jenssen, som alltid har vert tilgjengeleg og positiv til mitt prosjekt. Han har stilt kritiske spørsmål og gitt meg konstruktive tilbakemeldingar som har vert gull vert for ein sliten masterstudent.

Mykje av tida eg vanlegvis ville ha brukt med familie og venner har blitt brukt til skrive denne masteroppgåva, og eg vil takke dei for at dei støtter meg i dette arbeidet og har forståing for at eg ikkje har hatt like mykje tid til overs. Til slutt vil eg takke sambuaren min som alltid har motivert meg og hatt trua på at dette går bra. Det skal bli godt å ha ein vanleg kvardag igjen, der eg har meir tid til å vere saman med dei eg er glad i.

Ullensvang, 22.04.2021

Anne Katrine Lid

Innholdsfortegnelse

GAMMALT AFRIKANSK ORDTAK	II
SAMANDRAG	III
ABSTRACT	IV
FØREORD	V
1.0. INNLEIING	1
1.1. TEMA OG BAKGRUNN	1
1.2. PROSJEKTET SITT FØREMÅL OG PROBLEMSTILLING	3
1.3. OMGREPSAVKLARING	4
1.3.1. Inkludering	4
1.3.2. Læringsmiljø.....	4
1.4. OPPGÅVAS VIDARE OPPBYGGING	5
2.0. KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR OPPGÅVA	6
2.1. POLICYDOKUMENT	6
2.1.1. FNs barnekonvensjon og Salamanca erklæringa	6
2.1.2. LK20 og opplæringslova	7
2.1.3. Nordahlsrapporten: Inkluderande fellesskap for barn og unge.....	8
2.2. DET SOSIALE MILJØET	9
2.2.1. Tilhørslse	9
2.2.2. Relasjonar.....	10
2.3. LÆRING OG UNDERVISNING I SKULEN	10
2.3.1. Å bygge eit læringsfellesskap.....	11
2.3.2. Sosiokulturelle perspektiv på læring	12
2.3.3. Mestring og motivasjon	12
2.3.4. Læringspotensial, læringsutbytte og pedagogisk differensiering.....	13
2.4. KLASSELEIING	14
2.4.1. Reglar, struktur, rutinar og tydelege forventingar	14
2.4.2. Samarbeid heim-skule og kollegial	15
2.5. TIDLEGARE FORSKING KNYTT TIL STRATEGIAR OG ARBEIDSOPPGÅVER FOR Å FREMJA EIT INKLUDERANDE LÆRINGSMILJØ OG OPPLÆRING.....	16
2.5.1. Operasjonalisering av omgrepet inkludering.....	16
2.5.2. David Mitchell sin formell for inkluderande praksis.....	17
2.5.3. Inkluderande undervisning strategiar.....	17
3.0. FORSKINGSMETODE	19
3.1. VITSKAPLEG STÅSTAD	19
3.2. KVALITATIV FORSKINGSMETODE	20
3.3. INNSAMLING AV DATA	22
3.3.1. Uval av informantar.....	22
3.3.2. Intervjusituasjonen.....	23
3.4. ANALYSE AV DATAMATERIALET.....	24
3.4.1. Transkripsjon.....	24
3.4.2. SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode.....	25
3.5. KVALITET PÅ FORSKINGSPROSJEKTET	28
3.5.1. Validitet	28
3.5.2. Reliabilitet	28
3.5.3. Konseptuell generalisering.....	29
3.6. ETISKE OMSYN	30
4.0. RESULTAT	32
4.1. INNLEIING	32
4.1.1. Presentasjon av informantane	32

4.2.	SOSIALT FELLESSKAP	33
4.2.1.	<i>Vere med i «gjengen» og høyre til.....</i>	33
4.2.2.	<i>Aktivitetar som utviklar det sosiale fellesskapet</i>	34
4.2.3.	<i>«Relasjonar har alt å sei»</i>	36
4.3.	LÆRINGSFELLESSKAP	37
4.3.1.	<i>Læring og meistring glede uansett forutsetningar</i>	37
4.3.2.	<i>Deltaking i eiga og medelevars læring</i>	39
4.3.3.	<i>Rom for å feile og utvikle seg</i>	41
4.4.	INKLUDERINGSFOKUSERT KLASSELEIING	42
4.4.1.	<i>«Det er viktig å hugse på at ein er ein rollemodell».....</i>	42
4.4.2.	<i>Trygg og føreseieleg skulekvardag</i>	43
4.4.3.	<i>«Dra lasset saman»</i>	44
5.0.	DRØFTING.....	45
5.1.	SOSIALT FELLESSKAP, LÆRINGSFELLESSKAP OG INKLUDERINGSFOKUSERT KLASSELEIING SOM VIKTIGE ELEMENT FOR EIT INKLUDERANDE LÆRINGSMILJØ	45
5.2.	SOSIALT FELLESSKAP	46
5.2.1.	<i>Oppsummering</i>	48
5.3.	LÆRINGSFELLESSKAP	49
5.3.1.	<i>Oppsummering</i>	54
5.4.	INKLUDERINGSFOKUSERT KLASSELEIING	55
5.4.1.	<i>Oppsummering</i>	57
5.5.	KORLEIS FORSTÅR EIT UTVAL LÆRARAR PÅ 1-7.TRINN EIT INKLUDERANDE LÆRINGSMILJØ, OG KVA LEGGER DEI VEKT PÅ I DEIRA ARBEID FOR Å FREMJA EIT INKLUDERANDE LÆRINGSMILJØ FOR ALLE?	58
5.6.	ER DET MOGLEG Å NÅ IDEALET OM EIT INKLUDERANDE LÆRINGSMILJØ?	59
6.0.	AVSLUTNING	61
6.1.	AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR	63
6.1.1.	<i>Kritiske refleksjonar</i>	63
6.1.2.	<i>Vegen vidare</i>	64
7.0.	KJELDER	65
8.0.	VEDLEGG.....	68
8.1.	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	68
8.2.	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV/SAMTYKKESKJEMA	70
8.3.	VEDLEGG 3: SØKNAD TIL NSD	72

1.0. Innleiing

1.1. Tema og bakgrunn

Ein inkluderande opplæring har i mange år stått sentralt på den nasjonale og internasjonale agendaen. Utdanning er ein grunnleggjande menneskerett, og inkludering blir difor viktig i skulen (Nilsen, 2017a, s. 15). I Norge bygger skulen på prinsippa om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Uavhengig av bakgrunn, evner, funksjonshemming og kjønn skal skulen gje eit likeverdig opplæringstilbod for alle (Nordahl, 2018, s. 30-31). I overordna del av læreplanen står det at «Skulen skal utvikle inkluderande fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Samtidig slår opplæringslova (1998) fast at dei som ikkje får tilfredstillande utbytte av den ordinære opplæringa skal ha rett til spesialundervisning, slik at dei kan bli faglege inkludert. Retten til spesialundervisning er i følge Peder Haug (2017d, s. 9) bakveggen i skulesystemet. Den skal sikra alle elevar retten til læring, og legitimerer at det er opplæringsplikt i Norge. Utan ein slik lovfesting kunne skulen vere rein oppbevaring av elevar (Haug, 2017d, s. 9).

Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 128-129) visar i sin rapport at behovet for spesialundervisning har auka sidan 2006, og at omlag 8 prosent i skulen mottar spesialundervisning. Andelen av spesialundervisning aukar også med elevanes alder, sjølv om tidlig innsats har vert eit satsingsområde i skulen i mange år (Nordahl, 2018, s. 128-129). Samstundes som behov for spesialundervisning aukar, visar rapporten at det er store svakheitlar med korleis spesialundervisninga fungerer i dag. Omlag 60 prosent av elevar som mottar spesialundervisning, får spesialundervisninga utanfor fellesskapet i klassen, og det er rundt 50 prosent av spesialundervisninga som blir utført av assistentar utan spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 98-104). Rapporten visar at elevar som mottar spesialundervisning trives dårlegare på skulen, har mindre motivasjon og svakare relasjonar til medelevar (Nordahl, 2018, s. 128-129). Inkludering og tilhøyrse i det sosiale fellesskapet viktig for at ein skal vere motivert og mottakeleg for læring (Ryan & Deci, 2017, s. 354-360).

Det kjem fram i rapporten at det er ein klar samanheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisninga og behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 128-129) Dette samsvarar med Haug (2014, s. 26) sin forskning som seier at når kvaliteten på opplæringa er god, vil behovet for særskilte tiltak bli mindre, samt at når kvaliteten på den ordinære undervisninga er låg, vil behovet for særskilte tiltak bli større (Haug, 2014, s. 26). Samstundes kjem det fram i rapporten at det er lite

kunnskap om korleis ein lokalt legger til rette for god hjelp og støtte, og ein inkluderande praksis i skulen og at det er store forskjellar på kvaliteten på opplæringstilbodet mellom kommunar, i kommunar og i enkeltskular (Nordahl, 2018, s. 128-129).

I følgje Haug (2017c, s. 214-215) er det ikkje nokon land som har lykkas med å konstruera eit skulesystem som leve opp til dei politiske ideala og intensjonane om inkludering. Han har gjennom forskning funne ut at lite fokus på kvaliteten på undervisning og læringsprosessar, og at det for dårleg kunnskap om kva inkluderande praksis inneber (Haug, 2017c, s. 214-215). Sjølv om inkludering er eit grunnleggjande prinsipp og målsetting i norsk utdaningspolitikk er det likevel utfordringar knytt til segregering av born og unge med behov for ekstra hjelp, spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 15-16).

I prosjektet «The function of special education» (SPEED) (Haug, 2017b, s. 386-406) kjem det fram at det krev endringar i skulen der ansvaret for læring må bli universelt i skulen og ikkje knytt til spesielle vedtak eller spesielle formelle ordningar, strukturar eller enkelte personale (Haug, 2017a, s. 386-406). Framover blir det viktig å skaffa seg kunnskapar om kva som skal til for å skape eit grunnlag for inkludering og gjere seg nytte av denne kunnskapen, og implementera det som skal til (Haug, 2014, s. 40).

Ut i frå forskinga over, kan ein trekkje slutningar om at det eksisterar manglar både når det gjelder den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. Vidare kjem det fram at kvaliteten på den ordinære undervisninga er tett knyta saman med behovet for spesialundervisning. Det kjem òg fram at det trengs kunnskap om inkluderande praksis og arbeid med å implementera denne kunnskapen i undervisninga. Som spesialpedagog vil det difor vere føremålstenleg å ha kunnskap om eit inkluderande læringsmiljø, og kva ein må vektlegge for å fremja eit inkluderande læringsmiljø, slik at ein sit på kunnskap som kan betre kvaliteten på opplæringa, som igjen gjer at behovet for særskilt tilrettelegging blir mindre.

1.2. Prosjektet sitt føremål og problemstilling

Med bakgrunn i korleis tidligare forskning har skissert utfordringane som dagens skule står ovanfor er eg nysgjerrig på korleis lærarar forstår eit inkluderande læringsmiljø og korleis dei arbeidet med dette. Formålet med dette forskingsarbeider er å auke kunnskapen om kva ein bør vektlegge i dette arbeidet. Eg har difor valt ut lærarar som er engasjerte i emne, og som kontinuerlig arbeider med fremja eit inkluderande læringsmiljø. Ved å ta utgangspunkt i lærarars subjektive erfaringar, vil eg belyse viktige element i deira forståing og praksis, slik det opplevas av dei som arbeider direkte med dette. Eg ynskjer at min studie skal vere eit empirisk bidrag og ein samanstilling av forskning og teori knyt til eit inkluderande læringsmiljø. Lærarar, som sjølv er aktørar i praksisfeltet, kan ha nytte av denne kunnskapen, og sjå det i forhold til eiga praksis. Studiens problemstilling lydar som følgjande:

Korleis forstår eit utval lærarar på 1-7.trinn eit inkluderande læringsmiljø, og kva legger dei vekt på i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø for alle?

Eg vel å fokusere på både læraranes forståing av eit inkluderande læringsmiljø, og læraranes arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø, fordi læraranes forståing for eit inkluderande læringsmiljø vil visast att i deira praksis og omvendt – og det vil dermed gje eit meir heilskapleg bilete av fenomenet.

1.3. Omgrepsavklaring

1.3.1. Inkludering

Inkludering er eit komplekst fenomen og dermed eit omgrep som er vanskeleg å definere. Det finst ikkje ein universelt akseptert definisjon på inkludering (Haug, 2014, s. 11-12) Å vere inkludert handlar om ein oppleving av å vere ein likeverdig deltakar og bidragsytar i læringsfellesskapet (Bergkastet, Duesund, Westvig & Keeping, 2019, s. 11) Omgrepet inkludering oppstod på 1990 talet, og fungerte som ei vidareføring av omgrepet «integrering» når L97 vart innført. Å vere inkludert betyr meir noko meir enn å vere integert. Inkludering er ein indre oppleving av tilhøyrslø, medan integrering er eit ytreamgrep som primert gjev utrykk for å vere fysiske tilstade (Befring, 2018, s. 130). Opplevinga av å vere inkludert er subjektiv, det vil derfor vere ulikt kva tilpassingar som er naudsynt for å gje ein inkluderande oppleving (Olsen, 2020, s. 13). Når inkludering som omgrep kom inn i skulen, opna det opp for ein praksis i skulen som stiller tydelege krav til kvaliteten på opplæringa (Haug, 2014, s. 17). For at elevar skal føle seg inkludert må dei erfare og oppleve at medelevar og lærarar verdsett og anerkjenner han eller ho (Befring, 2018, s. 129). Dei skal oppleve tryggleik og kunne erfare at dei er viktige i læringsfellesskapet og at dei får medverke i utforminga i sitt eige opplæringstilbod. Eit inkluderande fellesskap i skulen omfattar alle elevar (Meld. St. nr. 6 (2019-2020), 2019, s. 11).

1.3.2. Læringsmiljø

«Læringsmiljø er definert som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 120-122).

Kjenneteikn på eit godt læringsmiljø er i følge utdanningsdirektoratet:

- God leiing som kontinuerlig arbeider med å forbetre læringsmiljøet og har gode rutinar med mobbing.
- God klasseleiing som er grepa av gode relasjonar mellom lærar og elev.
- Positive relasjonar mellom elevane og ein kultur for læring blant elevane
- Godt samarbeid med foreldre

Alle elevar har rett til eit godt læringsmiljø, og det er føresetnad for elevanes faglege og sosiale utvikling. Eit godt inkluderande læringsmiljø er grunnlaget for at elevane skal bli trygge, kreative og sjølvstendige. Det er læraren som har ansvar for å legge til rette for eit godt læringsmiljø og for å bygge relasjonane i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2).

1.4. Oppgåvas vidare oppbygging

I kapittel 2 vert problemstillinga sett inn i ein teoretisk samanheng. Dette kapittelet inneheld aktuelle teoretiske perspektiv og forskning som er relevant forhold til temaet som skal belyst, og det er bidrag for å klargjere det kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunne for vidare arbeid med problemstillinga.

I kapittel 3 gjer eg greie for kva metodisk tilnærming som er nytta i denne studien og kva vitskapsteoretisk perspektiv som ligger til grunne for valt metode. Kapittelet presenterer informasjon om korleis datainnsamlinga er gjennomført, korleis data er analysert, og kva kvalitetskriteria som er stilt til denne studien.

I kapittel 4 presentere funna frå dei fire forskingsintervjua. Dette kapittelet strukturerast ut i frå kodegruppene frå analysen.

I kapittel 5 drøfter eg funn i frå forskingsintervjua i lys av presentert teori. Kapittelet er strukturert i seks delar, som saman skal gje eit heilskapleg grunnlag for å kunne svare på problemstillinga.

I kapittel 6 samanfattar eg forskingsresultata i ein avslutting der problemstillinga blir svart på. Vidare vil eg presentera nokre avsluttande kommentarar og vegen vidare.

2.0. Kunnskapsgrunnlag for oppgåva

Dette kapitlet gir ein innføring i aktuell teori og forskning som skal kunne klargjere den forståingsramma som ligg til grunne for studiens problemstilling. I kapittel 2.1. vil eg presentere policydokument som er sentrale for skulen kring eit inkluderande læringsmiljø. I kapittel 2.2.-2.4 skal eg presentere teori knytt til det sosiale miljøet, læring og undervisning og klasseleiing som kan belyse ulike sider ved inkluderande læringsmiljø. I kapittel 2.5. skal eg presentera nasjonal og internasjonal forskning knytt til strategiar og arbeidsoppgåver for å fremja eit inkluderande læringsmiljø og opplæring

2.1. Policydokument

Under skal eg presentere nokre sentrale policydokument for den norske skulen sin praksis kring eit inkluderande læringsmiljø.

2.1.1. FNs barnekonvensjon og Salamanca erklæringa

Ein inkluderande utdanning har stått på agendaen nasjonalt og internasjonalt i mange år. Utdanning er ein menneskerett og det er derfor inkludering er eit så sentralt omgrep i skulen. Det kjem fram i FNs barnekonvensjon at retten på utdanning ikkje berre dreiar seg om å ha tilgang til utdanning, men òg at utdanninga bidreg til at eleven utviklar seg og sine evner så langt det er mogleg. FNs konvensjon forpliktar alle land til arbeide for eit inkluderande utdanningssystem (Nilsen, 2017b, s. 15-16). I 1994 vart Salamanca erklæringa vedtatt av UNESCO (UNESCO, 1994) og Norge var eit av fleire land som skreiv under den og seinare ratifiserte den (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 15). Salamanca erklæringa er ein viktig pådrivar i arbeidet for ein inkluderande opplæring (Nilsen, 2017b, s. 16-17) Sjølv om denne erklæringa har spesialundervisning som sitt primære fokus, legger den òg vekt at på inkludering angår alle elevar og er eit ansvar for skulens samla opplæring. I erklæringa blir det vektlagt at det det ikkje berre må vere fokus på elevane sine evner og føresetnadar, men òg mot å endre ulike faktorar i læringsmiljøet som kan vere ein barriere for ein inkluderande opplæring. FNs barnekonvensjon og Salamanca erklæringa er med å legg verdigrunlaget for ein inkluderande opplæring i Noreg (Nilsen, 2017b, s. 16-17).

2.1.2. LK20 og opplæringslova

Den overordna delen av læreplanverket utdjuar verdigrunnlaget i opplæringslovas formålsparagraf og dei overordna prinsippa for grunnopplæringa. I overordna del i kunnskapsløftet 2020, under kapittel 3 «prinsippa for skulens praksis» blir eit inkluderande læringsmiljø løfta fram. Det står at «skulen skal utvikla eit inkluderande læringsmiljø som skal fremja helse, trivsel og læring for alle». Det står vidare at eit læringsmiljø som er raust, trygt og støttande er grunnlaget for ein positivt kultur der elevane oppmuntrast og stimulerast til fagleg og sosial utvikling. Dei tilsette ved skulen, foreldre og forsette og elevane har saman eit ansvar for å fremja helse, trivsel og læring, og for å førebyggje mobbing og krenking. I arbeidet med å utvikle eit inspirerande og inkluderande læringsmiljø skal mangfald anerkjennas som ein viktig ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 13-14).

Tilpassa opplæring er også eit grunnprinsipp i all opplæring. I opplæringslova §1-3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring er tilpassing som skal sikre at alle elevar får best mogleg utbytte av den ordinære opplæring. Tilpassa opplæring gjeld alle elevar, og skal i mest mogleg grad skje gjennom tilpassing og variasjon til mangfaldet i elevgruppa innanfor fellesskapet. Ein kan tilpassa opplæringa gjennom arbeidsformar og pedagogiske metodar, organisering, bruk av ulike læremidlar, og i arbeid med læringsmiljøet, samt vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 15). §1-3 *tilpassa opplæring* i opplæringslova skal saman med §1-1 *formålet med opplæringa* sikra alle elevar retten til læring, og dette vil igjen sikre at skulen ikkje er rein oppbevaring, men ein plass der elevane skal utvikle seg (Haug, 2017d, s. 9).

Elevar som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbodet har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 15). I opplæringslova §5-1 *rett til spesialundervisning* står det «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Når elevar strevar og har vanskar kan lærarar få god støtte frå andre yrkesgrupper til å avdekke utfordringar og gje eleven den tilbodet dei trenger. Det kan vere avgjerande for elevanes utvikling at tiltak settas inn så fort som mogeleg når utfordringar blir oppdaga (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 15). Spesialundervisning er bakveggen til skulesystemet, og skal sikre at alle elevar får den opplæringa dei har behov for (Haug, 2017d, s. 9).

2.1.3. Nordahlsrapporten: Inkluderande fellesskap for barn og unge

Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 128-129) har gjennom analyse av relevant forskning utarbeid rapporten «Inkluderande fellesskap for barn og unge» også kalla «Nordahlsrapporten». I rapporten kjem det fram at sjølv om inkludering er eit grunnleggjande prinsipp og målsetting i norsk utdaningspolitikk er det likevel utfordringar knyt til segregering av born og unge med behov for ekstra hjelp, spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 15-16). Det er for lite kunnskap om korleis ein lokalt legger til rette for god hjelp og støtte, og ein inkluderande praksis i skulen. Det er store forskjellar på kvaliteten på opplæringstilbodet mellom kommunar, i kommunar og i enkeltskular. Rapporten visar òg at behovet for spesialundervisning har auka sidan 2006, og at omlag 8 prosent av elevane i skulen mottar spesialundervisning. Andelen av spesialundervisning aukar også med elevanes alder, sjølv om tidlig innsats har vert eit satsingsområde i skulen i mange år (Nordahl, 2018, s. 128-129).

Det kjem fram i rapporten at det er ein klar samanheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisninga og behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 128-129). Samstundes som behov for spesialundervisning aukar, visar rapporten at det er store svakheitar med korleis spesialundervisninga fungerer i dag. Omlag 60 prosent får spesialundervisninga utanfor fellesskapet i klassen, og det er rundt 50 prosent av spesialundervisninga som blir utført av assistentar utan spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 98-104). Rapporten visar at elevar som mottar spesialundervisning trives dårlegare på skulen, har mindre motivasjon og svakare relasjonar til medelevar. Vidare vurderas dei til å ha svakare sosiale dugleikar og mindre motivasjon i forhold til elevar utan særskilte behov (Nordahl, 2018, s. 128-129).

Ekspertgruppa konkluderer med blant anna at spesialpedagogisk kompetanse bør styrkast både i skule og barnehage, og inkluderast meir i lærarutdanningane (Nordahl, 2018, s. 259-260). Det kjem vidare fram at tidleg innsats, auka lærartettheit ved behov, lærar med høg kompetanse og høge forventingar til elevane gjev auka læringseffekt for elevar med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 129).

2.2. Det sosiale miljøet

Eg skal no presentere teori og litteratur som handlar om det sosiale miljøet, som er ein viktig del av eit inkluderande læringsmiljø.

Når ein ny klasse blir etablert er det i utgangspunktet eit sosialt vakuum, der uskrivne lovar som regulerer åtferd ikkje er etablert (Midthassel, 2019, s. 116). Det er endå ikkje satt kva normer som vil utvikle seg, kven elevar som blir vennar og kven som blir utanfor. Elevane prøvar å få ein forståing av dei andre og seg sjølv i forhold til dei andre. Utviklinga av det psykososiale miljøet er i gang, der det blir danna struktur for samhandling. Det som skjer i klassen blir tolka i lys av dei strukturane som elevane oppfattar og dei normene for åtferd som blir utvikla. Desse strukturane og normene er viktige referanserammer for elevanes tolkingar av hendingar i klasserommet (Midthassel, 2019, s. 116-117). I følgje Michelet (2019, s.43) omfattar elevkulturen dei dominerande oppfatningar, normer og verdiar som elevane opptrer etter i elevgruppa. Elevkulturen kan ikkje sjås direkte i klasserommet, men viss ein rettar merksemda mot handlingsmønster elevane i mellom og ser etter element og samanhengar kan ein finne trekk ved elevkulturen som støtter eller hindrar læring (Michelet, 2019, s. 34-35).

2.2.1. Tilhøyrse

I følgje Caspersen og Wendelborg (2019, s. 24-34) er målet med eit inkluderande fellesskap er at elevane skal oppleve tilhøyrse på skulen. Å oppleve tilhøyrse er grunnleggjande for at elevane skal kunne vakse og utvikle seg. Det er fleire grunnar til at elevar kan oppleve utanforskap og manglande tilhøyrse i skulen. Some elevar opplever seg mindre synlege, medan andre opplever at dei er tydeleg forskjellige frå andre elevar. Utviklinga av skulen må ta utgangspunkt i at læring er avhengig av tryggleik og tilhøyrse. Det betyr at vektlegging av tilhøyrse legger eit grunnlag for skuleresultat. Dersom ein ser på skulen som ein arena for sosialisering, mestring og utvikling av relasjonar, blir vektlegging av tilhøyrse endå meir sjølvstøtt (Caspersen & Wendelborg, 2019, s. 24-34).

«What schools need to know about fostering school belonging» er ein metastudie av 51 tidlige forskingsundersøkingar (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018, s. 1-34). Undersøkinga tar utgangspunkt i faktorar på individuelt og sosialt nivå som påverkar elevens tilhøyrse til skulen. Studien legger 10 faktorar til grunne for tilhøyrse i skulen, og desse er gjennomgått og undersøkt i studien. Faktorane er læringsmotivasjon, emosjonell stabilitet, personlege dugleikar, foreldrestøtte støtte frå andre fagpersonar, kjønn, rase og etnisitet. Det kom fram i studien at lærarstøtte og positive dugleikar var det sterkaste prediktorane for tilhøyrse i skulen (Allen et al., 2018, s. 1-34).

2.2.2. Relasjonar

Det er vel dokumentert at lærar-elev relasjonar er ein sentral faktor for å fremja elevanes trivsel, positive åtferd og motivasjon for å arbeide med faglege aktivitetar og lyst til å lære (Drugli, 2012, s. 66). Gode relasjonar mellom elev og lærar legger forholda til rette for at elevane skal kunne oppleve fagleg og sosialt utbytte. Positive relasjonar mellom lærar og elev er kjenneteikna av blant anna høg grad av nærleik, støtte, omsorg, openheit, involvering, anerkjenning, respekt og tillit (Drugli, 2012, s. 48-66)

Ein lærar med god relasjonskompetanse kan skape kontakt med alle elever, vise interesse og utvikla ein positiv og støttande relasjon, samstundes som det blir sett høge forventingar fagleg og sosialt (Midthassel, 2019, s. 118). Å oppleve støtte frå læraren er viktig for alle elever i alle aldrar. Ein positiv og støttande relasjon gjev elevane ein grunn til å kjenne tillit til læraren. Elevar sin relasjon til medelevar er òg viktig for den enkelte elevs engasjement, trivsel og læring. Lærar kan påverke relasjonar mellom elevane gjennom å vere ein god rollemodell og gjennom val av aktivitetar, samt organisering. Gjennom bevisst kommunikasjon og ved å ha ivaretakande haldningar, bygger læraren felles forståing om korleis ein skal vere med kvarandre i klasserommet. Som lærar kan ein og bruke skulearbeidet til å påverke elevar si kjennskap til kvarandre og utvikling av relasjonar, ved til dømes gjennom samansetning av grupper, å sette fokus på elevars sterke sider og ved tilrettelegging av oppgåver (Midthassel, 2019, s. 118-121).

2.3. Læring og undervisning i skulen

Eg vil her presentere sentral teori og litteratur om undervisning og læring, som er viktig for eit inkluderande læringsmiljø.

Fellesskapsbyggjande undervisning har som mål å fremja opplevinga av fellesskap, tilhøyrslø og mestring hjå alle elevar i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærarane skal gjennom sin undervisning skape ein trygg og inkluderande kultur. Eit mål er å etablere ei «vi-kjensle», og eit miljø der elevane støttar kvarandre. Eit sentralt tiltak i arbeidet med å fremja fellesskapande undervisning, er å etablere sosial støtte og eit relasjonelt ansvar på tvers av elevgruppa i klassen og skulen. Lærarane skal hjelpe kvar enkelte elev til å bidra positivt i fellesskapet, gjennom gode og planlagde læringsaktivitetar der elevane blir sett på den som viktigaste ressursen. Det har stor betydning for den enkelte elev og særlig for sårbare elevgrupper blir lærarens val spesielt viktige (Utdanningsdirektoratet, 2019).

«Skulen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tru på eiga meistring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dei normene og verdiane som pregar læringsfellesskapet har stor verdi for elevanes utvikling. Det er viktig at elevane lærer å respektere mangfald og forstå at alle har ein plass i fellesskapet. Elevars læring og utvikling skal stå i sentrum for all verksemd på skulen. Skulen skal gje alle elevar likeverdige moglegheiter til læring og utvikling, uavhengig av deira forutsetningar. Skulens og lærarens forventingar til den enkelte elev om innsats og meistring påverkar læring og tru på eigne evnar. Det er derfor viktig at skulen og læraren møter elevane med ambisiøse, men samstundes realistiske forventingar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I følgje Utdanningsdirektoratet krev det kontinuerlig arbeid, både på klasse og elevnivå, for å etablere og vedlikehalde ein positiv læringskultur og eit godt og trygt læringsfellesskap. Læringskulturen blir etablert av dei menneska som dagleg er ein del av klassen. Eit godt læringsfellesskap i klassen vert skapt gjennom lærarens aktive deltaking og leiing. Når klasseleiaren legg til rette for positive meistringsopplevingar både individuelt og saman med andre, kan elevane oppleve tilhøyrslø og tryggleik. Å lære handlar om ulike prosessar som å prøve nye ting, feile, øve, sjå nye samanhengar og forstå. Ein kultur der alle elevane støttar kvarandre og er trygge på kvarandre gjer det enklare å vere i ulike læringsprosessar (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.3.1. Å bygge eit læringsfellesskap

I eit utviklingsprosjekt av Ann Brown vart det bygd opp eit systematisk undervisningsprogram på grunnlag av sosiokulturelle prinsipp (Imsen, 2014, s. 208). Prosjektet hadde tittelen *Communities of learners* og var satt saman av fire grunnleggjande idear som saman skal kunne bygge eit læringsfellesskap:

- *Handlekraft*: Det vil sei at elevane skal ta kontroll over eigen mentale aktivitet ved å legge vekt på at læring må vere målretta og nytta seg av gode strategiar.
- *Refleksjon*: Det vil sei at elevane ikkje skal læres reseptiv, men få mogelegheit til å gå å djupna og forstå det dei skal lære og gjere det til sitt eige.
- *Samarbeid*: Elevane lærer seg å ta ansvar for sin del av oppgåva, og forstå at oppgåva er ein nødvendig del av heilskapen. Ingen kan lære isolert, for alle er avhengige av kvarandre. Målet med denne type samarbeid er utvikle felles ansvarskjensle.
- *Læringsorientert kultur*: Kultur er ryggrada i læringsfellesskapet. Læringsorientert kultur skal vere rette mot læring, fellesskap og arbeid mot felles mål. Deltakarane deler mål, normer og verdiar i fellesskapet (Imsen, 2014, s. 208-209).

2.3.2. Sosiokulturelle perspektiv på læring

Sosiokulturelle perspektiv byggjer på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at læring blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar (Dysthe, 2013, s. 42). Samarbeid og interaksjon blir sett på som heilt grunnleggjande for læring. Lev Vygotsky sitt omgrep «den proksimale utviklingssona» har blitt eit viktig teoretisk underbygging for at læring er ein sosial prosess. I følgje teorien om den proksimale utviklingssona skal undervisninga ikkje ligge på eit nivå som eleven allereie meistrar, men på eit litt vanskelegare nivå, slik at eleven må strekke seg litt for å vidare utvikle seg. Den pedagogiske utfordringa ligg derfor i å kunne nytta elevenes proksimale utviklingszone ved å rettleie eleven til å arbeide saman med andre, og gje eleven støtte og hjelp på elevens veg mot å beherske oppgåva på eigenhand (Dysthe, 2013, s. 42-51).

2.3.3. Mestring og motivasjon

Elevar som opplever mestring i eit skulefag, kan utvikle både interesser og positive haldningar til faget. Desse opplevingar vil òg stimulere til ein positiv sjølvoppfatning med tiltru og sjølvtilit til eigne moglegheiter (Befring, 2019, s. 52). I følgje Albert Bandura sin teori om «Self-efficacy» er forventningane om å lykkas med ein oppgåve ein viktig føresetnad for motivasjon (Bandura, 1997, s. 21). Slike forventingar er viktig for kva oppgåver ein prøvar seg på, og kor mykje energi ein investerer i oppgåva. Bandura skiljar mellom to slags forventningar. Forventninga om å klare handlinga som er nødvendig for å nå målet («efficacy expectations») og forventninga om resultatet av handlinga («outcome expectations») (Bandura, 1997, s. 21-22).

Det er vanleg å skilje mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 354). Indre motivasjon samanfattar tre sentrale psykologiske faktorar: autonomi, kompetanse og behovet for å høyre til. Autonomi kan forklarast som elevens oppleving av inkludering, fridom og sjølvbestemming. Det vil sei at elevar som opplever at dei kan ta del i å bestemme kva som skal skje, og opplever å ha nødvendig kompetanse for å utføre oppgåva, samt å ha ein tilhøyrsløse til det som skal skje eller omgjevnadane det skal gå føre seg i - vil oppleve indre motivasjon. Ein person som har indre motivasjon vil ikkje ha behov for ytre stimuli eller forsterkningar for å ha eit ynskje om å gjennomføre aktuelle oppgåver. Då vil oppgåva i seg sjølv ha ein verdi. Oppgåver som vert gjennomført på bakgrunn av ytre motivasjon, blir gjennomført fordi eleven opplever ein form for påskjøning. Fråværet av straff blir også rekna som påskjøning (Ryan & Deci, 2017, s. 354-360)

2.3.4. Læringspotensial, læringsutbytte og pedagogisk differensiering

Alle elevar har eit læringspotensial (Olsen, 2019, s. 11) Hjø enkelte elevar er dette potensialet stort og hø nokon elevar er potensialet mindre. Utfordringa for læraren er å identifisere elevanes potensial og legge utfordringane i ein god balanse mellom mestring og noko å strekkje seg etter. Læringspotensial viser til forskjellen mellom det du kan klare på eigenhand og det du kan klare med hjelp av andre. Det same prisnippet finn ein også i Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssona (sjå kapittel 2.3.2.). Både elevar med lågt og stort læringspotensial har behov for tilrettelegging for å utnytte sitt potensial og oppnå eit forsvarlig læringsutbytte (Olsen, 2019, s. 11-23).

I spesialpedagogikken og pedagogikken finnes det ulike tilnærmingar til å forstå kvifor mange elevar har problem med læring i skulen, og kva strategiar som er nødvendige for eit tilstrekkelig læringsutbytte (Nordahl, 2017, s. 351). Ein skil mellom individorientert tilnærming og ein kontekstuell relasjonell måte å forstå elevanes utfordringar på. Det individorienterte perspektivet definerer ein ofte som eit kategorisk perspektiv innanfor spesialpedagogikken. Perspektivet er individretta og er knytt til elevens forutsetningar for læring med fokus på dei vanskanane som den enkelte elev har. I det relasjonelle og kontekstuelle tilnærminga legger ein vekt på at elevens utfordringar i skulen heng saman med skulens struktur og kultur, læringsmiljøet og innhaldet i den ordinære undervisninga. I dette perspektivet legger ein ikkje like mykje vekt på elevens forutsetningar. Elevens utfordringar blir ikkje forstått som ein konsekvens for elevens vanskar åleine, men også som eit uttrykk for at den ordinære undervisningspraksisen ikkje har god nok kvalitet. I det relasjonelle perspektivet vil det vere eit mål å utvikle inkluderande skule- og læringsmiljø der det rettes eit fokus mot sosiale og faglege prosessar i fellesskapet i skulen (Nordahl, 2017, s. 351-354).

Heilt sidan mønsterplanen av 1974 har pedagogisk differensiering vert eit sentralt prinsipp. Så langt pedagogisk differensiering er pedagogisk forsvarlig, skal elevar med lågt- eller elevar med stort læringspotensial få tilpassingar innanfor klassens rammer. Ein slik differensiering krev at det er tilstrekkelige moglegheiter for individuell hjelp (Nilsen, 2019, s. 618). Ein kan analytisk skilje mellom kvalitativ og kvantitativ differensiering. Kvalitativ differensiering handlar om at elevar på same klassetrinn får arbeide med ulike emnar og pensum områder, tilpassa elevanes forutsetningar, interesser, erfaringar og evner. Kvantitativ differensiering inneber at elevar jobbar med same emne og pensum, men med ulik vanskegrad, mengd og tempo. Dei ulike formane for differensiering kan brukast om ein annan og kombinerast (Nordahl, 2017, s. 618-619).

2.4. Klasseleiing

Eg skal her presentere litteratur og teori som handlar om klasseleiing, som er ein viktig del av eit inkluderande læringsmiljø.

Fellesskap skapas gjennom dei vaksne sine aktive involvering og leiing (Utdanningsdirektoratet, 2019) I arbeidet med å stoppe krenkelsar og utvikle eit trygt og godt miljø må det bli sett inn tiltak som fremjar empati og samarbeid mellom elevane. I arbeidet med eit trygt og godt skulemiljø, bør skulen ha tiltak som fremjar tilhøyrse, inkludering og fellesskap på tvers av elevgruppa. Klasseleiar må arbeide aktivt med å etablere inkluderande normer og verdiar blant elevane, som er med å skape eit trygt og inkluderande fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I følgje utdanningsdirektoratet (2020a, s.1-5) er klasseleiing er eit omfangsrikt omgrep og spenner seg over eit breitt praksisfelt og handlar om lærarens arbeid som bidreg til elevars sosiale, faglege og emosjonelle utvikling og læring. Klasseleiing kan ein sjå på som leiing av gruppe som lag, av den enkelte elev som aktør i ein gruppe, og lærarens tilrettelegging for læring i elevfellesskapet. I overordna del LK20, kapittel 3.1 står det at «*Trygge læringsmiljø utvikles og oppretthaldast av tydelege og omsorgsfulle vaksne, i samarbeid med elevane*». God klasseleiing bygger på kunnskap om elevars behov, varme relasjonar og profesjonell dømmekraft. Leiing handlar om å ha blick for den enkelte elev og samstundes ha overblikk over elevgruppa som fagleg og sosialt fellesskap. Leiing krev òg utvikling av strukturar, rutinar og kultur, samt relasjon og samspel mellom skulens tilsette og moglegheiter for utvikling av fagleg kompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1-5).

Ein autoritativ lærar er ein lærar som undervisar og rettleiar elevar, samstundes som ho eller han ser elevane og anerkjenner dei (Nordahl, 2012b, s. 30). Læraren leiar klassen, visar varme og kontroll og har undervisning og læring som mål. Den autoritative lærar klarer å tilpasse sin kontroll av opplæringssituasjonen til elevane og dei situasjonane som oppstår. Denne læraren står fram som ein varm autoritet (Nordahl, Hemmer & Hansen, 2012, s. 30-31).

2.4.1. Reglar, struktur, rutinar og tydelege forventingar

Reglar, struktur, rutinar og tydelege forventingar er sentrale moment når ein skal praktisere god klasseleiing. Ein god klasseleiar er proaktiv og er bevisst på kva rutinar ein har får å etablere god struktur og trygge rammer for elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å ha god struktur er det viktig å ha rutinar som gjev føreseielege og kjente rammer, som igjen bidrar til tryggleik for

elevane (Nordahl, 2012b, s. 49). Å ha god struktur vil sei at ein har faste og ryddig oppstart av timar, overgangar av aktivitetar og avslutningar av undervisninga. Det handlar også om å formidle kva som skal skje i timen, kva læringsmål som er satt, kva stoff elevane skal jobbe med og kva arbeidsformar og aktivitetar som elevane skal gjennomføre (Nordahl, 2012b, s. 47-49).

På skulen skal reglar ha ein oppdragande og pedagogisk føremål, der målet er å skape eit positivt læringsmiljø (Nordahl, 2012b, s. 52-53). Reglane må ha fokus på ynskja åtferd, som aktivt blir brukt til å oppmuntre gjennom positive konsekvensar som anerkjenning og ros. Elevanes oppleving av tryggleik og føreseielegheit heng saman med at konsekvensane er kjente og klare for dei. Når reglar og konsekvensar skal formidlas bør det difor vere formulert på ein enkel og tydeleg måte. Klasseleiar må dermed vite kva han eller ho ynskjer, og er klar og bevisst på korleis det blir formidla (Nordahl, 2012b, s. 51-53). Det er viktig at ein kan formidlar forventingar på ein vennleg måte, og ein må vere bevisst på eiga kroppsspråk og uttrykksform i møte med elevane (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.4.2. Samarbeid heim-skule og kollegial

§20-1 i opplæringslova seier at: «Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling» (Opplæringslova, 1998). Vidare står det i overordna del 3.3. at «God kommunikasjon mellom heim og skule bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevens oppvekstmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er klare samanhengar mellom eit godt samarbeid mellom skule og heim og elevars faglege og sosiale utvikling og læring. Ved å etablere eit godt samarbeid med heimen, får ein betre innsikt i kva behov elevane har og korleis elevane fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det vil då vere enklare å legge til rette for eleven i skulekvardagen. Foreldras haldning til skulen er av stor betydning for elevens innsats og motivasjon på skulen. Viss skulen legg til rette for eit godt samarbeid kan det bidra til at foreldra får eit positivt syn av skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

For å kunne utvikle klasseleiing med høg kvalitet er det viktig at skuleleiing legg til rette for kollegial samarbeid om klasseleiing. Leiingskompetanse utvikles best i profesjonell læringsfellesskap, der kollegaer rettleiar kvarandre. Slik rettleiing bør vere konkret, kunnskapsbasert og ta utgangspunkt i den enkelte arbeid med elev og elevgruppe. I dette samarbeidet er det viktig å ta utgangspunkt i at klasseleiing kan skape eit inkluderande læringsmiljø, og reflektere og diskutere kva handlingar som både lærarar, elevar og føresette opplever at bidreg til eit inkluderande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.5. Tidlegare forskning knytt til strategiar og arbeidsoppgåver for å fremja eit inkluderande læringsmiljø og opplæring

Eg skal no presentere tidlegare forskning kring eit inkluderande læringsmiljø og opplæring. Eg skal fyrst presentere Peder Haug sin operasjonalisering av omgrepet inkludering, deretter skal eg presentere David Mitchell sin formel for inkluderande praksis ,og til slutt skal eg presentere Mette Molbeak sin forskning om inkluderande strategiar.

2.5.1. Operasjonalisering av omgrepet inkludering

I følge Peder Haug (2014 s. 12-13) er omgrepet inkludering satt saman av ulike nivå og områder, og det gjev ein grunnlag til å dekonstruere omgrepet, for å få fram ulike og aktuelle forståingselement. Dekonstruksjon betyr å dela omgrepet opp i dei ulike delane det er satt saman av. Haug skil omgrepet opp i ein vertikal og horisontal dimensjon. I den vertikale dimensjonen finn ein dei ulike nivåa i forvaltninga av opplæringa, frå statleg og politisk nivå til praksis i det enkelte klasserom. I den horisontale dimensjonen består av fire element av omgrepet og er arbeidsoppgåver som skulen skal sikre for å oppnå ein meir inkluderande opplæring. Dei fire elementa kjem fram gjennom analyser av dei mest sentrale styringsdokumenta i for norsk skule, samt relevant forskning. Dei fire elementa er:

- *Å sikre fellesskapet* slik at alle elevar blir medlemmer av ein klasse eller gruppe og kan ta del i det sosiale livet på skulen saman med dei andre.
- *Å sikre deltaking*. Det vil sei å ha moglegheit til direkte engasjement i sosiale og faglege aktivitetar i klassen. Ekte deltaking føresetje at ein er i stand til å bidra til beste for fellesskapet og at ein er stand til og får lov til å nyte av fellesskapet. Tilpassa opplæring blir dermed ein viktig verkemiddel for inkludering. Alternativet til deltaking er å vere tilskodar.
- *Å sikre medverknad*. Alle elevar skal bli sett og høyrte. Alle elevar og deira føresette skal ha moglegheit til å uttale seg og påverke det som gjelder deira interesser i opplæringa.
- *Å sikre utbytte*. Alle elevar skal ha ein opplæring som er legg til rette for utvikling både sosialt og fagleg (Haug, 2014, s. 12-13).

2.5.2. David Mitchell sin formell for inkluderande praksis

David Mitchell (2020, s. 53-52) har gjennom analyse av internasjonal forskning sett saman ein formel for inkluderande opplæring, for å skildre kva som må til for å skape ein inkluderande opplæring. Formelen er som følger: inkluderande opplæring = V + P + 5a + S + R + L (visjon + plassering + tilpassing, aksepterande holdningar og fysisk tilgjengelegheit + støtte + resursar + leiing). Å gjere intensjonar om inkludering om til inkludering i praksis er ein krevjande prosess, og som formelen visar er ein avhengig av eit samspel mellom ein rekke element. For å kunne oppnå ein inkluderande opplæring må alle elementa i formelen vere til stede. Under skal eg presentere dei ulike elementa i formelen til Mitchell.

Det fyrste elementet i formelen er visjon. Det er viktig at det utvikles ein felles visjon hjå tilsette på alle nivå i utdanningssystemet, og vilje og engasjement til å gjennomføre ein inkluderande opplæring. Plassering handlar om at alle elevar skal plasserast i ein klasse på sin lokale skule. Det skal leggest opp til tilpassingar, samt ulike og fleksible organiseringsformar som gjer det mogleg for alle elevar med individuelle forutsetningar. For at det skal vere mogleg å tilpasse undervisninga i klassegruppa er det nødvendig med ulike formar for tilpassing. I faktor A (Adaptation) kan me legge til grunne for 5 viktige element: tilpassingar av læreplan og innhaldet i opplæringa, undervisningsformar, vurdering for læring, aksepterande haldningar og fysisk tilgjengelegheit for alle. Vidare peikar Mitchell på støtte i form av relevant kompetanse som eit viktig element i inkluderande opplæring. Viss ein elev treng ekstra støtte i sin skulegong kan det til dømes danne eit ansvarsgruppe team med ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn. Resursar er òg eit element som spelar inn for at inkluderande praksis kan realiserast. Det kan til dømes vere ressursar i form av spesialpedagogisk hjelp av spesialpedagog. Til slutt er det viktig å trekkje fram ein inkluderande leiing på alle nivå som er ein tals personar og støttespelarar for inkluderande opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54-57).

2.5.3. Inkluderande undervisning strategiar

Mette Molbeak (2018, s. 1048) har gjennomført eit forskingsprosjekt om inkluderande undervisningsstrategiar i Danmark. Forskinga visar eit nær tilknytning mellom effektive undervisningsstrategiar og klasseleiing, som bidrar til å gje lærarar og forskarar moglegheiter til å utvikle meir inkluderande undervisning. Med utgangspunkt i forskning, fokuserer undervisningsstrategiane i studien på elevars moglegheiter for læring, gjennom fire dimensjonar: Ein innramming, ein relasjonell, ein didaktisk og ein organisatorisk dimensjon.

Innrammingsdimensjonen fokuserer på tradisjonelle klasseleiingsstrategiar som rutinar, reglar, læringsmål og læringsaktivitet som engasjerer elevane. Denne dimensjonen kan gje føreseielege og trygge læringssituasjonar som kan gjere at elevane blir meir aktive i læringsprosessen.

Relasjonsdimensjonen fokuserer på lærarens for-forståing og kommunikasjon til og om elevar, og at dette er sentralt for elevens moglegheiter for å kunne delta i faglege og sosiale situasjonar. I denne dimensjonen blir det sett på som viktig at lærarane må legge til rette for kommunikasjon og samarbeid med alle sentrale aktørar i og rundt skulen. Vidare har inkluderande undervisningsstrategiar ein didaktisk dimensjon, som fokuserer på lærarens kunnskap om inkludering, deira undervisningskompetanse og kunnskap om elevanes forutsetningar for læring. I den didaktiske dimensjonen er det viktig at læraren jobbe med kjernekategoriar som læringsmål, tilbakemeldingar, og heile tida kunne utvikla sin kompetanse gjennom kritisk refleksjon, for å sikre at elevane får moglegheit til å lære ut i frå sine forutsetningar. Inkluderande undervisningsstrategiar er òg avhengig av ein organisatorisk dimensjon. I denne dimensjonen fokuseras det på skulens verdiar, normer og kultur. I Dimensjonen er skuleleiinga si rolle og prioriteringar veldig sentrale, for å kunne utvikla ein inkluderande skule. Når leiinga aktivt arbeidar eksplisitt rundt lærars kultur og kompetanse, vil lærarens faglege kapasitet og kapital auke (Molbaek, 2018, s. 1051-1052).

Molbeak (2018, s.1053) skriver vidare at resultat frå studien visar at ramme og relasjonsdimensjonen primært blir sett på som viktigast av lærarane, medan dei didaktiske og organisatoriske dimensjonane i mindre grad blir vektlagt i læraranes skildringar om viktige element i inkluderande undervisningsstrategiar. Studien visar mangel på samsvar mellom lærarens primære fokus og forskning på effektive inkluderande undervisningsstrategiar, som legg spesielt vekt på den didaktiske dimensjonen som er sentral for å sikre at alle elevar deltar i læringsaktiviteten. I følge Molbeak kan slike funn tilby nye måtar å sjå og utvikle meir inkluderande undervisningsstrategiar, ved at lærarens arbeid med dei didaktiske og organisatoriske dimensjonane kan undersøkjast vidare for å sjå om det kan føre til meir inkluderande undervisning i klasserommet (Molbaek, 2018, s. 1053).

3.0. Forskingsmetode

Dette kapitlet omhandlar metode og forskingsdesign som er nytta i denne studien.

Forskingsmetode er eit sett med retningslinjer som skal sikre vitskapleg verksemd blir gjennomført på ein fagleg forsvarleg måte. Ein kan sjå på metode som ein planmessige framgangsmåte for å nå eit bestemt mål (Grønmo, 2016, s. 41). I denne planmessige framgangsmåten er det viktig å ha eit reflektert forhold til viktige val i denne prosessen (Thagaard, 2018, s. 14). I dette kapitlet skal eg difor legge vekt på å reflektere og grunngje mine val i min forskingsprosess.

I delkapittel 3.1. gjer eg greie for mitt vitskapleg ståsted, der eg plasserer denne studien innanfor hermeneutisk tradisjon, samt at eg fortel om studiens utgangspunkt. I delkapittel 3.2. gjer eg greie for val av metode og kva eg har valt å fokusere på i min studie. I delkapittel 3.3. fortel eg om datainnsamling, der eg både fortel om arbeide før intervju med utval av informantar og intervjuguide, samt sjølve intervjusituasjonen. I delkapittel 3.4. fortele eg om arbeidet med analysen. Fyrst presenterer eg korleis eg gjennomførte transkripsjon og etter det presenterer eg stegvis-induktiv metode, som er metoden eg har valt. Her vil eg trinnvis gå gjennom analysen. I delkapittel 3.5. fortel eg om studiens validitet, rehabilitert og konseptuell generalisering. I det siste delkapitlet 3.6. gjer eg greie for etiske omsyn som eg har tatt i denne studien.

3.1. Vitskapleg ståstad

Som presentert i byrjinga av denne avhandlinga er min problemstilling som følger: «*Korleis forstår lærarar på 1-7.trinn eit inkluderande læringsmiljø, og kva legger dei vekt på i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø for alle?*» Problemstillinga er med andre ord todelt, og eg ynskjer å få fram informantanes handlingar i tillegg til deira forståing av eit inkluderande læringsmiljø. Studien er ein hermeneutisk studie, som tek sikte på forstå meininga med handlingar, sett i samanheng med informantens intensjonar (Grønmo, 2016, s. 393)

Hermeneutiske studiar føresetter at forskarens forståing er grunna på for-forståing og at fenomena ikkje kan forståast uavhengig av den heilskapen den inngår i. For-forståing kan omfatte forskarens erfaringar og betrakningsmåtar, forskingslitteratur, faglege omgrep og teoretiske referanse rammer (Grønmo, 2016, s. 393). Under heile forskingsprosessen vil min for-forståing vere med å prege mine val, og vere eit grunnlag for korleis eg tolkar og forstår mine funn. I kvalitativ forskning vil det alltid ha element av subjektivitet i forskinga (Grønmo, 2016, s. 393). Det vil derfor vere viktig at eg som forskar er medvit om min eiga for-forståing og til streva ein best mogleg balanse mellom objektivitet og subjektivitet.

Denne studien er ein empirisk studie, då den byggjer på informasjon om faktiske forhold som er skildra av informantane under forskingsintervju. Ein skil mellom empiriske og normative studiar, der normative studiar tar utgangspunkt i verdiar og drøftar spørsmål om korleis ting bør vere. Empiriske studiar legger hovudvekt på spørsmål om fakta og tek sikte på undersøkje eller avklar kva som er dei faktiske forholda i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 27). I følgje Grønmo (2016, s. 47) er empiri informasjon eller opplysningar om faktiske forhold i samfunnet. Ein innhentar denne informasjonen ved hjelp av sansane, slik som syn og hørsel. Med andre ord kan ein innhente empiri gjennom til dømes observasjon eller ein samtale. I denne studien er empirien innhenta gjennom intervju med lærarar.

Forskningsprosjektet har hatt eit opent utgangspunkt, med grobotn i ein forvitenskap rundt lærarars praksis og forståing rundt fenomenet «eit inkluderande læringsmiljø». I forkant, under og etter datasamlinga har eg vert open for nye funn som konkretiserer fenomenet som eg undersøker. Eg har hatt ein abduktiv tilnærming til forskingsprosjektet. Det vil seie i ein posisjon mellom induktiv og deduktiv. Ein abduktiv tilnærming inneber at ein både utviklar teori på grunnlag av systematiske og djuptgåande analyser, og at ein tolkar data i lys av eksisterande teori (Thagaard, 2018, s. 184). Den induktive tilnærminga starter med empiri for å byggje kunnskap, tolke funn og utvikle teori, medan den deduktive tilnærminga byrjar med teori for og så sette opp ein hypotese, før ein testar hypotesen ved å samle inn empiri (Skilbrei, 2019, s. 52-53). Stegvis-deduktiv induktiv analyse som eg tar utgangspunkt i under analysen av empirien ligger tett opp til ein abduktiv strategi, men legger samstundes vekt på at den teoretiske forminga av analysen blir tydelegare utover i forskingsprosjektet (Tjora, 2021, s. 40).

3.2. Kvalitativ forskingsmetode

Eg byrja min forskingsprosess med å lese eit breitt utval av forskingslitteratur innanfor prosjektets tema, for å opparbeide meg del teoretisk kunnskap i forkant av utarbeiding av intervjuguide og innsamling av empiri. Dette er i følgje Skilbrei (2019, s. 91) er eit viktig ledd i planleggingsprosessen å sette seg inn i tidligare forskning på området for å kunne gjere gunstige val og avgrensingar for vidare arbeid i forskingsprosessen. Når eg har søkt etter litteratur har eg nytta søkefunksjonen i Oria til å finne fram til aktuell nyare forskning og litteratur. Eksempel på brukte søkjeord er: *Inkludering i skolen/inclusive education, inkluderende læringsmiljø/inclusive learning environment, inkluderande pedagogikk/inclusive strategies*. I tillegg har eg brukt litteraturlister i aktuelle bøker og forskingsartiklar. Etter at eg hadde lest ein del litteratur byrjar eg å utarbeide ein problemstilling. Kva metode som passar best til å samle inn empiri i ein forskingsstudie avhenger av studiens problemstilling og kva ein er ute etter å finne ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

I denne studien ynskjer eg sjå på lærarars handlingar og forståing rundt fenomenet «eit inkluderande læringsmiljø». Min problemstilling krevjar at eg går i djupna og analyserer lærarars forteljingar og tankar. For å svare på min problemstilling har eg nytta kvalitativt semistrukturert intervju. Skilbrei (2019, s.66) trekkjer blant anna desse grunngevingane for å gjennomføre kvalitative intervju: Når ein har behov for detaljerte skildringar, når ein er ynskjer å integrere ulike perspektiv, når ein trenger ein heilskapleg skildring, når ein vil vite korleis hendingar blir forstått av dei som er involvert, samt når ein vil legge til rette for å skape ein forståing for dei ein forskar på hjå lesaren.

Det kvalitative forskingsintervjuet søkjer etter å forstå verda sett frå informantens ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Å få frem tydinga av menneskes erfaringar og å avdekkje deira oppleving av verda, forut for venskaplege forklaringar; er eit mål. I forskingsintervjuar ynskjer ein å få fram korleis informanten skildrar opplevingane deira eller artikulerer handlingsvala sine. Eit intervju er ein samtale som har ein viss struktur og hensikt. Forskingsintervjuet går djupare enn den spontane meningsutvekslinga som skjer i kvardagen. I forskingsintervjuet er tilnærminga varsamt spørje-lytteorientert. Hensikta er å få fram kunnskap som er grundig utprøvd. Forskingsintervjuet er ikkje ein samtale mellom likeverdige deltakarar, då det er forskaren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-23).

I dette forskingsprosjektet har eg nytta semi-strukturert intervju med ein varigheit på omtrent 60 minutt i forsøk på å finne svar til min problemstilling. Eit semi-strukturert intervju er verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale. Denne forma for intervju blir nytta når tema frå dagleglivet skal forståas ut i frå informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I eit semi-strukturert intervju kan ein både følge med på informantens forteljing, samstundes som ein sørge for at dei tema som er viktig for problemstillinga blir belyst i løpet av intervjuet. Intervjuet har ein fleksibel struktur, slik at ein kan tilpasse spørsmåla som informanten skildrar, samstundes som ein kan inkludere spørsmål om tema som ikkje var planlagt på førehand (Thagaard, 2018, s. 91).

I denne studien ynskjer eg å få rik informasjon om informantane si forståing av omgrepet inkluderande læringsmiljø og deira praksis for å fremja det. Eg har derfor valt å ha eit semi-strukturert intervju for å forsikre meg om at eg får svar på min problemstilling, samstundes som eg er open for at informantane kan fortelje om deira tankar og erfaringar på ein fleksibel måte, der eg kan stille oppfølging spørsmål på det som kan vere av interesse for min studie. Ved å ha eit semi-strukturert intervju kan ein oppnå god djupne i intervjuet, med rik informasjon, der ein kan bli introdusert for noko nytt som ein ikkje hadde tenkt i forkant av intervjuet. Dermed vil ingen interessant informasjon gå tapt, samstundes som ein forsikrar seg om at problemstillinga blir svara på.

I forkant av intervjuet utarbeidde eg ein intervjuguide (sjå vedlegg 1, kapittel 8.1.) ut i frå min problemstilling. Eg delte intervjuguiden inn i tre deler som skulle sikre at eg fekk svar som kan svare på heile min problemstilling. Under kvar del har eg laga spørsmål som eg stillar når det passar, og som eg eventuelt omformulerer ut i frå informantens tidligare skildringar. Den fyrste delen omhandla informantens forståing av omgrepet inkluderande læringsmiljø. I den andre delen er det spørsmål som omhandlar deira praksis for å fremja eit inkluderande læringsmiljø generelt. I den tredje delen er det også praksis i fokus, men då meir i høve til elevar som mottar spesialundervisning.

3.3. Innsamling av data

I kapitlet innsamling av data skal eg presentere mine tankar rundt utval av informantar og kva val eg har tatt rundt det. Vidare skal eg fortelje om intervjusituasjonane, og dele nokre refleksjonar rundt dette.

3.3.1. Utval av informantar

Kvalitative studiar kjenneteiknas som oftast ved eit avgrensa mengd personar (Thagaard, 2018, s. 54). Når utvalet er relativt lite, er det viktig at ein anvende ein utveljingsprosess som er gunstig for problemstillinga, slik at analysen av data kan gje ein forståing av dei fenomena ein studerer. Strategisk utval er basert på at ein systematisk velje personar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). Ut i frå min problemstilling har eg valt å intervju kontaktlærarar på 1-7. trinn, som er engasjert i å fremja eit inkluderande læringsmiljø i sin klasse. Mitt utval består av to menn og to kvinner med alderspenn på omtrent 30-55 år.

Når ein har utarbeida ein strategi for å velje ut deltakarar, kan det vere gunstig å rette ein formell førespurnad innanfor ein setting som er strategisk. For å etablere ein formell kontakt er det viktig at ein finn fram til personar som kan presentere forskingsprosjektet for det miljøet kor ein skal utføre prosjektet (Thagaard, 2018, s. 56). Eg tok kontakt med rektorar på skular rundt om i kommunen eg bur i og nabokommunar, og presenterte min studie og spurde om dei har nokre aktuelle kontaktlærarar på sin skule som er engasjerte i å fremje eit inkluderande læringsmiljø. Viss det var nokon aktuelle kandidatar på skulen sendte eg informasjonsskriv (sjå vedlegg 2, kapittel 8.2.) til rektor, som sendte informasjonsskrivet vidare til dei aktuelle lærarane. Grunna covid-19 var det vanskeleg å rekruttere informantar, men sidan eg kjenner nokre av rektorane rundt om på skulane fekk eg til slutt tak i fire informantar, spreidd på tre skular i tre ulike kommunar.

I prosessen med rekruttering av informantar kan ein vurdere storleiken av utvalet på grunnlag av eit «mettingspunkt». Når ein kjem fram at fleire studiar av fleire informantar eller einingar ikkje synes å gje ytterligare forståing av dei fenomena me studerer, kan ein betrakte utvalet som tilstrekkeleg stort nok. Dei vil sei at utalet er stort nok til å gje ein forståinga av det fenomenet eller dei prosessar me studerer (Thagaard, 2018, s. 59). Ut i frå dei fire intervjuar eg har gjennomført fekk eg nesten fire og ein halv time rådata med rik informasjon etter min vurdering, og valte derfor å ikkje leite etter fleire informantar.

3.3.2. Intervjusituasjonen

I intervjusituasjonen er det viktig at ein får informantane til å føle seg komfortabel og trygg. Det skapas god kontakt med at ved at intervjuaren lyttar oppmerksamt og visar forståing, interesse og respekt for det informanten fortel, og at intervjuaren er avslappa og har kontroll på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Ved fyrste kontakt med informantane på mail/telefon har eg vert klar på at all informasjon var nyttig og at eg var svært takksam for at dei ville delta. Under sjølve intervjuet hadde eg fokus på kroppsspråk, og viste tydeleg at eg var merksam på det som vart sagt og at eg var interessert. Eg stilte avklarande og oppfølgjande spørsmål for å vise interesse. Eg var tydeleg på at alt som dei seier er «rett» og at det ikkje finnes noko feil svar i denne samanhengen. I følgje Tjora (2021, s.135) bør ein legge til rette for at intervjuet finner sted på ein plass der informantane føler seg trygg. Det kan vere greitt å la informantane velje kor intervjuet skal finne sted. Eg spurde informantane om kor dei ynskja å ha intervjuet, og alle valte å ha det på eiga arbeidsplass. Eg var og tydeleg på at var fleksibel på når intervjuet skulle gjennomførast, slik at informantane ikkje skulle hamne i ein tidsklemme og vere fokusert på tida under intervjuet.

Eg byrja intervjuet med oppvarmingsspørsmål som i følge Tjora (2021, s.139) kan skape ein tryggleik hjå informanten om at han eller ho beherskar situasjonen. Spørsmåla omhandla både informasjon om informaten sjølv og svært opne spørsmål som kan stå fram som ufarlege for informaten. Til dømes spørsmålet: «Kva er det fyrste du tenkjer når du høyrer omgrepet «eit inkluderande læringsmiljø?»» (sjå vedlegg 1, kapittel 8.1.). Dette spørsmålet er utfarleggjort ved at informanten skal komme med sin spontane og subjektive framstilling av omgrepet, og det kan dermed opplevast som eit spørsmål der «alt er rett». Under utarbeiding av intervjuguiden la eg vekt på å lage opne spørsmål. Opne spørsmål inviterer informanten til å presentere sine erfaringar og synspunkt, og informanten står fritt til å velje korleis han eller ho ynskjer å svare på spørsmålet (Thagaard, 2018, s. 97).

Under intervjuet var det mange av informantene som hadde rike skildringer som også svarte på flere av spørsmål i intervjuguiden på same tid. Ved nokre høver valte eg å ikkje stille spørsmål som informanten hadde vert innom ved eit anna høve, då eg allereie hadde fått rik nok informasjon som svarte på spørsmålet. Ved nokre høver hadde eg inntrykk av at informanten hadde endå meir å komme med og spurde til dømes: «Du har allereie vert innpå (...), har du noko meir å leggja til dette emne?».

Eg opplevde også at informantene introduserte noko nytt innanfor emna, som eg ikkje hadde tenkt på i forkant og som var interessant for studien. Når dette førekom så avveik eg frå intervjuguiden, og stille oppfølgjande spørsmål for å få ein rik skildring. Eg erfarte dermed at alle intervjuet var ulike, samstundes som det handla om dei same overordna tema. For å runda av intervjuet hadde eg nokre avsluttande spørsmål som skulle oppsummeras det som hadde blitt sagt på intervjuet og som gjorde at informanten fekk moglegheit til å tenkje gjennom det som har blitt sagt og eventuelt leggja til noko som informanten ynskja å få fram.

Under intervjuet tok eg lydopptak med ein diktafon. Eg hadde på førehand forsikra meg om at dette var greitt for informantene. Å ta lydopptak av intervjuet gjev oss ein vissheit om at ein får med seg alt som blir sagt, slik at ein kan konsentrere seg om å ta del i intervjusamtalen, og vere merksam på det som blir sagt. Detaljert lydopptak og transkripsjon er vesentleg for ein god analyse (Tjora, 2021, s. 180-181).

3.4. Analyse av datamaterialet

Under analyse av data materialet skal eg presentere refleksjonar og val rundt arbeidet med transkripsjon og SDI – stegvis-deduktiv induktiv metode, som er den metoden eg har valt å bruke for å analysere datamaterialet.

3.4.1. Transkripsjon

Under transkripsjon byrjar analysen når ein strukturerer intervjuet i tekstform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I ein transkripsjon blir samtalen abstrahert og fiksert i skriftleg form. Når intervjutranskripsjonen er gjennomført blir dette grunnlaget for det vidare arbeidet i forskingsprosjektet. Det er derfor viktig å tenkje nøye igjennom dei vurderingar og slutningar ein gjer i dette arbeidet. Lydopptak av intervjuet inneber i fyrste omgang eit tap av gestar og kroppsspråk. I transkripsjonen av intervjusamtalen er det endå ein abstraksjon der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går vekk frå datamaterialet. Transkripsjon kan dermed vere ein svekka attgiving av direkte intervjusamtaler, dette er viktig å ta med vidare i arbeidet med empirien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Eg valte å transkribere intervjuet i programmet *transcribe by Wreally* som gjorde det lett å

spole fram og tilbake i lydopptaket og skru ned hastigheita på lydsporet. Det gjør arbeidet oversiktlig og det var difor lettare å få med alt som vart sagt under intervjuet. Eg valte å skrive ned alt i transkripsjonen, både pausar og eventuelle lydar og tenkjeord.

3.4.2. SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode

I denne studien har eg valt å bruke stegvis-deduktive induktive metode (SDI). Kvalitativ analyse skal vere prega av kreativitet og systematikk i skjønn foreining (Tjora, 2018, s. 9) I den stegvis-deduktive induktive metoden arbeider ein i etappar frå rådata til konsepter eller teoriar (Tjora, 2021, s. 20). Metoden er gjennomgåande induktivt driven av nysgjerrigheit, kor ein jobbar med empirien som definerer utgangspunkt for kva som er interessante tema, spørsmål og konsept (Tjora, 2018, s. 9). Den kvalitative analysen har som mål å gjere det mogleg for ein lesar av forskinga å få auka kunnskap om saksområdet det forskas på, utan å sjølv måtte gå gjennom datamaterialet som er samla inn gjennom forskingsprosjektet (Tjora, 2021, s. 216) .

Eg har valt å bruke SDI-metoden fordi metoden har ein spesifikk «oppskrift» som gjer dei ulike stega i analyse prosessen oversiktleg. Dette skapar ein tryggleik, samstundes som det set tydlege krav til kva som skal gjerast og korleis det skal gjerast. Å arbeide induktivt med datamaterialet har vert ein spennande og krevjande prosess. Eg har lest mykje tidligare forskning og teoriar før eg byrja på arbeidet med å innsamle data og arbeide med empirien, og det var derfor viktig for meg å bruke ein metode der empirien skulle styre arbeidet.

Koding er det fyrste steget i analysen, og er ein sentral del av SDI-metoden. I SDI-metoden opererer ein med berre eit nivå av kodar, der ein held fast ved ein rein induktiv strategi. Målet med kodinga er tredelt: 1. Å dra ut essensen i det empiriske datamaterialet. 2. Å redusere datamaterialets volum. 3. Å legge til rette for idégenerering på grunnlag av detaljer i empirien. Ved å praktisere ein induktiv empirinær koding er det mogleg å redusere innverknaden av forventingar og teoriar som kvar ein forskar meir eller mindre eksplisitt vil trekkje med seg inn i analysen. Eit kjenneteikn ved SDI-metodens induktive empirinære koding er at det skal ligge tett på empirien og gjerne bruke omgrep som allereie finnes i datamaterialet, såkalla «innfødde omgrep» i det ein kallar «In vivo» koding. Kodene skal med andre ord ligge tett på deltakar utsegn og ivareta det heilt spesifikke i datamaterialet. Ein tar med andre ord utgangspunkt i kva informant seier, ikkje kva informant snakkar om. Ein kan gjerne bruke ord eller frasar frå datamaterialet som skillar seg ut. Uvanlege utsegn som kodar er gjerne gode knaggar for forskars hukommelse, slik at koplinga mellom koden og det empiriske materialet blir tatt vare på som ein refleks (Tjora, 2021, s. 218-224).

Etter at eg hadde transkribert alle intervju starta eg med den empirinære kodinga. Eg tok for meg eit og eit intervju, og når eg koda brukte eg kunn informantanes utsegn med enkle redigeringar i nokre høver, for å forkorte eller få betre fram informantanes utsegn. Etter at eg hadde koda alle intervju stod eg igjen med 279 koder.

I neste trinn grupperer ein kodane tematisk for å byrje å forme ein struktur for analysen. Også denne kodegrupperinga gjer ein induktivt og består av å samla saman koder som har ein innbyrdes tematisk samanheng, samt å skilje ut kodar som ein ser på som irrevaltente, i ein restgruppe. Som hovudregel vil kodegruppene danne eit utgangspunkt for kva ein vil utvikle som tema i analysen. Når me kodegrupperer, brukar me ein konstant grupperingstest for kvar kode, kor ein koplar ein kode til ein eksisterande gruppene eller opprettar ein ny. Målet er generera eit mengd kodegrupper, kor kvar kodegruppe har ein indre konsistens samstundes skilje seg tematisk frå dei andre gruppene (Tjora, 2021, s. 232-233).

Dei empirinære kodane kodegrupperte eg ved hjelp av den såkalla «table-top metoden», der eg klippa ut kodene til små lappar og sorterte kodane i grupper etter kva kodar eg vurderte høyrte saman. Etter at dette var gjort såg eg på dei ulike kodane som eg hadde sortert saman og vurderte kva som var felles med kodane. Eg gav namn til kvar kodegruppe, og vurderte namna på gruppene i fleire omgangar. Etter at dette arbeidet var gjort gjekk eg nøye igjennom kodegruppene og vurderte om det var noko som var felles mellom desse kodegruppene, altså i følgje Tjora ein kodegruppetest som eg nemnte over. Under kodegruppetesten såg eg at det var fleire kodegrupper som var nært knytt opp til kvarandre og som var på ulikt abstrakt nivå. I følgje Tjora (2021, s. 232) er det føremålstenleg med 3-5 kodegrupper som utgangspunkt for resultat delkapittel i ei masteroppgåve eller forskingsprosjekt. Eg valde derfor å slå saman ni kodegrupper til tre sjå tabell 1:

Tabell 1: Kodegrupper og undergrupper

Kodegrupper	Undergrupper (kodegrupper før kodegruppetest)
Sosialt fellesskap	<ul style="list-style-type: none"> - Vere med i gjengen og høyre til - Aktivitetar som utviklar det sosiale fellesskapet - Relasjonar har alt å sei
Læringsfellesskap	<ul style="list-style-type: none"> - Læring og mestringsglede uansett forutsetningar - Deltaking i eiga og medelevars læring - Rom for å feile og utvikle seg
Inkluderingsfokuserert klasseleing	<ul style="list-style-type: none"> - Det er viktig å hugse på at ein er ein rollemodell - Trygg og føreseieleg skulekvardag - Dra lasset saman

Tabellen visar studiens tre kodegrupper, saman med følgjande undergrupper som var kodegrupper før kodegruppetest. Undergruppene består av ulike sider av empirien som samla blir kodegruppa.

I høve dei tre kodegruppene som er har utarbeid vurderte eg fleire omgangar, og spurde meg sjølv om dei skildra empirien godt nok, og om det var nokon meir empirinære omgrep eg kunne bruke. I og med at dette nivået skal vere induktivt syns eg det var litt problematisk at kodegruppene består av «kjente» omgrep for lærarar flest og i litteratur. Etter fleire vurderingar kom fram til at det ikkje var nokon omgrep som skildra empirien like godt. Eg valte derfor å la dei stå slik og eg har valt å bruka undergruppene, altså dei tidligare kodegruppene før kodetest, som undergrupper for å presentere empirien på mest mogleg empirinær måte. Empirien under kvar undergruppe vil med andre ord samla belyse kvar kodegruppe i resultatkapittelet.

Under arbeid med koding og kodegruppering har eg tatt utgangspunkt i empirien. I det vidare steget, konseptutviklinga, tar det teoretiske større styring. I følge Tjora er det ofte i dette stadiet av kvalitativ analyse at skillet mellom god og mindre god forskning oppstår. Det er i utviklinga av konsept at potensialet både i god empirisk arbeid og god teoretisk innsikt kjem fram. Konsepttesten handlar om i kva grad konseptene er abstrakte nok med omsyn til tider, steder, menneske, samt at konseptet ikkje vil gleppe over tid. Det er konseptene som formidlar forskinga som funn. I følge Tjora skal ein med blikk på kodegrupper frå førre steg, og med relevant forskning i bakhovudet spørje: «Kva handlar dette om?» (Tjora, 2021, s. 234-246).

Når eg skulle utarbeide konsept spurte eg derfor meg sjølv: «Kva handlar dette om?» Eg gjekk inn i empirien og såg på problemstillinga og spurte meg sjølv: «Kva har eg funne ut? Og kva fortel empirien meg?» I dette stadiet prøvde eg å sjå på empirien i sin heilskap og trekke fram hovudfunnet i studien. Eg kom fram til at kodegruppene, undergruppene og empirien dei består av, i seg sjølv svarar på problemstillinga fordi det visar korleis informantane forstår og arbeidar for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Med andre ord ser eg på dei tre kodegruppene som tre element for å forstå korleis lærarane forstår omgrepet inkluderande læringsmiljø og korleis dei arbeider for å fremje det. Forskingsprosjektet konsept blir presentert som *figur 1* i kapittel 5.1. som visar korleis ein kan forstå og fremja eit inkluderande læringsmiljø gjennom *Sosialt fellesskap, læringsfellesskap og inkluderingsfokusert klasseleiing*. Etter at eg hadde utarbeid konseptet for studien stilte eg meg nokre fleire spørsmål: «Er konseptet basert på studien empiri?» og «svarer konseptet på problemstillinga mi?». Eg kom fram til at eg kunne svare ja på begge spørsmål, og bestemte meg derfor for å la konseptet vere slik.

3.5. Kvalitet på forskingsprosjektet

I dette kapitlet skal eg presentere studiens validitet og rehabilitert, og gjere greie for studiens mål som er konseptuell generalisering, samt å gjere greie for etiske omsyn som er tatt i høve denne studien.

3.5.1. Validitet

Validitet handlar om datamaterialets gyldigheit for den problemstillinga som skal belyst. Ein kan med andre ord sei at studiens validitet er høg viss undersøkingsopplegget og innsamlinga av data, resulterer i datamateriale som er relevant for problemstillinga. Validiteten visar i kva grad metoden eignar seg til å samle data som er relevant for problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 241). I denne studien har eg ynskja å få innsikt i lærarar si forståing av omgrepet inkluderande læringsmiljø, og deira praksis for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Eg har derfor valt djupneintervju som er semi-strukturert, som metode, for å få god innsikt i deira tankar og erfaringar. Ein kunne også ha observert informantane, for å sjå om deira praksis samstemme med det dei fortel i intervjuet. Men det hadde både blitt svært omfattande for ein mastergrads avhandling og det hadde vert vanskeleg å få gjennomført observasjon under Covid-19 pandemien. Eg har uansett opplevd forskingsintervju som ein god metode for å svare på min problemstilling. Eg opplever at i stod grad at datamaterialet eg har samla inn er relevante og passar godt til å svare på problemstillinga.

Ein kan styrke gyldigheita ved å tydeleggjera korleis ein praktiserer forskinga ut i frå spørsmåla ein stiller, og korleis desse spørsmåla formas med utgangspunkt i tema ein vil utforske og etablera kunnskap om desse i relevant forskning (Tjora, 2021, s. 262). I dette kapitlet har eg gjort nøysamt greie for kva val eg har gjort i forbindelese med val av metode, utarbeiding av forskingsprosjektet og grunnleggjande kvifor vala er passande for min studie, samt at eg har valt ein analysemetode som sett tydelege struktur for arbeidet. Studien er fagleg forankra i forskingslitteratur, og eg har vert nøyen på å referere korrekt, samt at eg har vert merksam og reflektert rundt eiga for-forståing. På grunnlag av dette meiner eg at studien tilfredsstiller validitet.

3.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg data materialet er. Generelt kan ein sei at reliabilitet definerast som graden av samsvar mellom ulike innsamlingar av data om same fenomen basert på same metodedesign (Grønmo, 2016, s. 242). Viss ein annan forskar hadde utført same metode, med same spørsmål under intervju og brukt same teoretisk rammeverk vil andre forskarar etter min oppfatning kome fram til mange av dei same funna. Det er likevel viktig å tenkje på at intervju er semi-

strukturerte og dermed opne for nye innfallsvinklar. Ein kan ikkje ta det forgitt at ein anna forskar med annen for-forståing og referanserammer ville ha komme fram til same resultat, både med tanka på intervju, analyse og drøftingsarbeidet. Hensikta med denne studien er ikkje å statistisk generalisere, og dermed er det ikkje veldig uheldig dersom ein reproduksjon av studiet ville vere fullstendig mogleg.

Transparens eller gjennomsiktighet er omgrep som ein ofte brukar i samanheng for kvalitativ forskning, som eit grunnlag for forskingas pålitelegheit. Transparens vil seie at ein gjer greie for kvifor ein undersøking er gjennomført, korleis den er gjort, kvifor den gjennomført i ein spesifikk kontekst, kva val som er tatt, korleis utvalet er rekruttert, korleis datamaterialet er analysert, kva problem som er oppstått, kva slags teori som er nytta, korleis desse har virka for å utvikle funn osv. (Tjora, 2021, s. 264). SDI-modellen underbyggjer ein slik pålitelegheit med tydelege krav til datagenerering, kriteria for korleis analysen utviklas frå empiri gjennom koding og kodegruppering, og korleis teoriar gjerer relevante på eit meir abduktiv stadium seinare i arbeidet (Tjora, 2021, s. 259-263).

Ved at eg har valt SDI-metoden i arbeidet med datamaterialet så blir arbeidet oversiktleg og konkret. Når ein arbeidar induktiv kan resultatata bli meir pålitelege ved at forskars for-forståing ikkje er med i like stor grad å påverkar studiens resultat.

3.5.3. Konseptuell generalisering

Konseptuell generalisering er målet i SDI-metoden. I konseptuell generalisering er ein ute etter å framstille funn i form av konsepter. Slike konsepter kan vere typologiar, modeller, omgrep eller metaforar som ikkje direkte er knytt spesifikt til kun den empirien eller den casen som ligger til grunn. For å sikre relevans ut over det innsamla empirien som er analysert i forskingsprosjektet, nyttar ein tidligare forskning og teoriar som støtter under ein større gyldigheit og generalisering (Tjora, 2021, s. 271).

Konseptuell generalisering er ein form for generalisering som hever blick frå empiriske casar ved å stille spørsmål som: Om ein ser meir generelt på dette, kva handlar det om? Er det nokon omgrep som er tett knytt opp til observasjonar og funn? Eit viktig poeng med stegvis deduktiv-induktiv metode er at denne forma for generalisering ikkje skal gjerer direkte ut frå det empiriske materialet, men etter systematisk koding og kodegruppering. Dette sikrar ein konseptuell generalisering ut i frå sjølve forskingsprosjektet, og ikkje ein prematur konklusjon eller forhasta slutning frå forskar sin side (Tjora, 2021, s. 272).

3.6. Etiske omsyn

Forskningsetikk er til for å beskytte individ og samfunn, og er grunnlaget for at forskning skal skje på ein forsvarleg måte. NESH er den forskningsetiske komité for samfunn vitenskap og humaniora. Dei har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som er ein konkretisering av forskingssamfunnets grunnleggande normer og verdiar for samfunnsvitenskap og humaniora (Grønmo, 2016, s. 32-35). Eg har gjennom heile studien forholda meg til dei forskningsetiske retningslinjene, og brukt dei som ein rettesnor i arbeidet. I alle studiar der det skal brukast data om personar i forskinga skal søkje til Norsk samfunnsvitenskapleg datelteneste (NSD) (Grønmo, 2016, s. 34). Eg sendte inn søknad, og fekk den godkjent (sjå vedlegg 3, kapittel 8.3.).

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s.35) er forskingsintervju gjennomsyra av etiske betraktningar. Det er eit spenningsforhold i kvalitativ forskning, mellom ynskja om å oppnå kunnskap og det å ta etiske omsyn. Det er viktig å finne ein balanse mellom å ta etiske omsyn, samstundes som ein det empiriske materialet får eit godt innhald (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). I høve min studie opplever eg ikkje dette som vanskeleg etisk, då studien har fokus på informantanes praksis og forståing av ein fenomen, ikkje personlege forhold eller sensitiv informasjon.

Informert samtykke er eit viktig moment i all forskning. Informert samtykke betyr at informantane skal informerast om studiens overordna formål og hovudtrekka i metodedesign. Det skal også informerast om eventuelle risikoar og fordelar ved å delta i forskingsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å informere dei lærarane som vart spurd om å delta i studien, fekk dei kvar sitt informasjonsskriv (sjå vedlegg 2, kapittel 8.2). som eg har utforma. Dei fekk det tilsendt på e-post, og det fekk også rektorane på dei skulane, slik at også dei var informert. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s.104) inneber Informert samtykke òg at ein sikrar at dei involverte deltar frivillig og at ein informerer dei om deira rett til å trekkja seg når som helst, viss dei ynskjer. Informantane i denne studien fekk derfor både informasjon om dette i informasjonsskrivet og i byrjinga av intervjuet. Informasjonsskrivet inneheld også eit samtykke skjema, som skal sikre at deltakinga er frivillig.

Konfidensialitet i forskning referer til einigheit med informantane om kva som kan gjerast med datamaterialet som blir eit resultat av deira deltaking (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Som forskar skal ein ha som hovudregel at innsamla informasjon om personlege forhold skal behandlast konfidensielt og fortruleg. Informantane skal vere anonyme i presentasjonen av resultatata og opplysningane skal lagrast på ein forsvarleg måte (Thagaard, 2018, s. 24). Datamaterialet som tilhøyrar denne studien vart oppbevart i ein passordbeskytta mappe, på ein passordbeskytta pc.

Lydopptak vart sletta etter at intervjuet var transkribert, og andre papir og notat blir makulert ved godkjent oppgave. Informantane blir omtalt som informant 1, 2, 3 og 4 både i transkripsjon og under resultat og drøfting. Informantane vart informert om konfidensialitet og anonymitet i informasjonsskrivet og under intervju.

4.0. Resultat

4.1. Innleiing

I dette kapitlet skal eg presentere studiens funn, med utgangspunkt i informantanes skildringar, erfaringar, opplevingar og tankar rundt fenomenet inkluderande læringsmiljø. Dei funna eg vel å presentere og dermed vektlegge, er funna som etter min meining eignar seg best for å belyse oppgåvas problemstilling. Drøfting forankra i teori blir presentert i kapittel 5. For å skilje mellom mine ord og informantanes utsegn har eg valt å følgje APA sin standar for sitat. Anførselsteikn ved korte sitat, og innrykk i tekst ved sitat over tre linjer.

Kodegruppene vil strukturere studiens funn kapittel og er som følger: «*Sosialt fellesskap*», «*Læringsfellesskap*» og «*Inkluderingsfokusert klasseleing*». Etter presentasjon av funna under kvar kodegruppe, vil eg summere hovudfunna i eige delkapittel. Oppgåvas problemstillinga er todelt, der ein både skal finne ut læraranes forståing av eit inkluderande læringsmiljø og deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Eg vel å presentere lærarens forståing og praksis i lag, då lærarens forståing av omgrepet inkluderande læringsmiljø vil òg visas i deira praksis og omvendt.

4.1.1. Presentasjon av informantane

Eg vel å bruke informant 1, 2, 3 og 4 som pseudonym for informantane for å ivareta deira anonymitet. Rekkjefølga på informantane er rekkjefølga eg har brukt gjennom heile arbeidet med oppgåva og ved å bruke desse pseudonyma blir arbeidet meir oversiktleg for meg som forskar. Til dømes var informant 1 den fyrste eg kom i kontakt med, intervjuja, og det intervjuet som ein transkriberte og koda fyrst. Under presenterer eg litt informasjon om kvar informant.

Tabell 2: presentasjon av informantane

Informant	Informasjon
Informant 1	Mann, Ca 30 år. Kontaktlærer i ein 7.klasse.
Informant 2	Kvinne, Ca 55 år. Kontaktlærer i ein 7.klasse.
Informant 3	Mann, Ca 40 år. Kontaktlærer i ein 3.klasse.
Informant 4	Kvinne, Ca 45 år. Kontaktlærer i ein 3.klasse.

4.2. Sosialt fellesskap

4.2.1. Vere med i «gjengen» og høyre til

Nokså tidlig i intervjuet spurte eg informantane om dei kunne skildre kva omgrepet inkludering handlar om. Fleire av lærarane trakk litt på det, og syns det var litt vanskeleg å skildre det konkret. Lærarane trakk fram utsegn som «alle skal vere med» og «det er rom for alle». Informant 1 seier òg at inkludering handlar om å vere del av noko, der alle er ein likeverdig deltakar. Informant 3 seier at det er viktig å hugse på at når ein snakkar om inkludering så handlar det om å inkludere absolutt alle elevar, også dei som har vanskar. Lærarane skulle også skildre kva dei la i eit inkluderande læringsmiljø, og då trakk dei fram mykje av det same som når dei skulle skildre inkludering, men hadde også fokus på undervisning og det faglege. Informant 4 skildrar eit inkluderande læringsmiljø slik: «Eit inkluderande læringsmiljø handlar om at alle skal vere med, der alle blir inkludert faglege og sosialt. At alle føler eit samhald. At ein føler tilhøyrse, og er med i gjengen».

Utrykket å vere «med i gjengen» syns eg var ein spennande måte å skildre eit fellesskap på, og eg spurte derfor om informanten kunne utdjupe det meir. Informanten tenkte seg nøye om og svarde at det handla både om å oppleve at ein høyrer til i ei gruppe eller gjeng, men og at dei andre i gruppa akseptere vedkommande og ser på dei som del av gjengen.

Å høyre til eller å ha tilhøyrse blir ved fleire anledningar i alle intervju trekt fram. Lærarane seier at det å høyre til er viktig, og ein stor del av omgrepet inkluderande læringsmiljø. Fleire av informantane påpeikar og meiner at det å høyre til og ha tilhøyrse til klassen som fellesskap spelar stor rolle for elevens sjølvkjensle, og dermed deira motivasjon og læring. Informant 2 trur at det er viktig for elevane å ta del av eit stort fellesskap, og er tydeleg på at alle elevar må få moglegheit til å delta i det som skjer i klassen, sjølv om elevar til dømes mottar spesialundervisning. Informanten fortel vidare at for å kunne føle at ein høyrer til, må ein bli lytta til og akseptert for den ein er. Informant 1 seier at å føle at ein høyrer til er eit grunnleggjande behov ein har, og at det er viktig at elevane blir lytta til og få ein viss medverknad i eiga skulekvardag fordi det skapar tilhøyrse. Informant 2 vart utfordra i intervjuet til å forklare kvifor det er viktig å høyre til. Etter å ha tenkt seg om, sa ho: «Det er vel ingen som liker å stå åleine, og barn er jo sosiale dei og».

Informant 1 seier at han har mykje fokus på at ingen i klassen skal vere åleine. Han fortel vidare at det er viktig å ha fokus på dette i klassen, og ansvarleg gjere elevane litt til å ta initiativ viss ein ser at nokon er utanfor, eller ikkje har nokon å vere med i friminutta. Dette er eit ansvar som elevane tar på seg og som dei i stor grad klarer å halde, seier han. Informantane seier at viss elevar er utanfor er det viktig å ta tak i det, og arbeide med både klassen og eleven som det gjelder. Informantane meiner det er viktig å ta tett oppfølging med eleven gjennom elevsamtale og gjennom aktivitetar i klassen og ute i friminutta.

Lærarane skildrar eit inkluderande læringsmiljø som eit trygt miljø, der elevane er trygge på kvarandre og trygge på lærarane. Det er viktig at det er trygt, slik at elevane kan bli akseptert for den ein er, der mangfald blir heia fram. Alle lærarane trekkjer fram at trivsel er ein viktig del av eit inkluderande læringsmiljø. Informant 3 seier at eit inkluderande læringsmiljø er eit miljø der det er god stemning, og elevane trives i lag som gruppe. Informanten får under intervju spørsmål om han kan utdjupe kva han meiner med «god stemning». Det blir då sagt at det handlar om at elevane kan vere seg sjølv, utan at nokon blir sinte eller irriterte på kvarandre. Vidare trekkjer informant 1 og 4 fram at dei meiner at trivsel spelar stor rolle for kor mottakelege elevane er for lære og fungere i skulekvardagen. Informant 4 seier: «Har du det bra med fellesskapet, har du det kjekt i den klassen du går i, så har du eit kjempebra grunnlag for å kunne lære og kunne fungera godt på skulen. Kjenne både på mestring og trivsel».

4.2.2. Aktivitetar som utviklar det sosiale fellesskapet

Alle informantane meiner at for å inkludere alle må ein arbeide kontinuerlig med det. Informant 3 seier at for å inkludere alle så tenkjer han nøye gjennom korleis elevane sit i klasserommet, kven dei har som læringspartner og korleis han legg opp undervisninga. Fleire av informantane seier at det er viktig å snakke om inkludering og læringsmiljø, og kva det inneber. Informant 2 seier at eit inkluderande læringsmiljø er eit hovudmål, og då må ein inkludera elevane i dette arbeidet for å nå det målet. Informanten legg vekt på at sjølv om ein som lærar har kunnskapen om kva eit inkluderande læringsmiljø er, så er det ikkje dermed sagt at elev veit korleis ein bør ha det på skulen. Informant 1 seier at klassen og han har blitt einige i at dei har mål om å vere best på inkludering, og at dei har snakka om korleis dei skal nå det målet.

Lærarane har under intervju blitt utfordra gjennom eit case spørsmål (sjå vedlegg 1, kapittel 8.1.) til å løyse ein situasjon, der ein elev føler seg utanfor. Informant 1 ville ha løyst situasjonen gjennom samtale med eleven og medelevar. Informant 2 ville ha lagt vekt på at eleven skal komme på gruppe med medelevar som er inkluderande og støttande. Informant 4 fortel at det er viktig å alliere seg med ressurssterke elevar som gjerne tar ein slik oppgåve, og sette i gang aktivitetar i friminutta som eleven kan vere med på. Informant 3 leggjer syns at det er viktig at han sjølv også er med ute i friminutta når han har moglegheit og tar ansvar for aktivitetar viss ein ser at elevgruppa treng litt fellesaktivitetar for å samle gruppa.

Lærarane er einige om at det er viktig å arbeide med det sosiale miljøet ved skulestart med ny klasse. Fleire av lærarane trekkjer fram at dette sjølv sagt er eit kontinuerlig arbeid, men ved oppstart er det ekstra viktig å legge vekt på det sosiale miljøet i klassen, og heller legge det faglege litt til side ein stund. Informantane seier at dei legg vekt på sosiale og samarbeidande aktivitetar og leik, både inn og ute. Fleire av skulane er også «trivselskular» som vil sei at skulane har trivselelevar som har ansvar for å skape tilbod i friminutta.

Informant 3 og 4 brukar mykje aktiviteten «godstolen», som inneber at ein og ein elev sitt i «godstolen» (lærarstolen) og får post it lappar av medelevar der det står eit positivt adjektiv om eleven. Aktiviteten blir brukt ved oppstart, men også gjennom heile året der det blir rullert på kven som sit framme og alle medelevar må komme på eit adjektiv som skildrar den gjeldande eleven godt. Informant 4 brukar også å ha «klasse-massasje». Det har dei kvar måndag, der elevane masserer kvarandre på skuldrene etter tur. Informanten trur at elevane har vanskeleg for å vere stygge med kvarandre, når dei tidligare har vert gode med kvarandre på den måten. Informant 4 plar også å oppmode foreldra om å lage til besøksgrupper, slik at alle blir kjent med alle. Det har vert veldig positivt for miljøet når foreldra har vert engasjert slik, seier informanten. Informant 1 brukar mykje mitt val, og seier at det har hatt ein positiv effekt på miljøet i klassen.

Fleire av lærarane brukar rollespel og sosiale casar som ein metode for å vise korleis ein skal vere med kvarandre og har samtalar med klassen ut i frå dette. Informantane seier at det er viktig å snakke med klassen om haldningar. Informant 2 seier at det er viktig å lære elevane opp i lytting og ha respekt for det andre seier. Informant 3 seier at det viktig å snakke om at alle er forskjellige og at der bra. Vidare seier informanten at det er viktig at ein som lærar, lære elevane opp til å møte andre med respekt. Informanten seier blant anna: «Det er viktig å snakke med elevane om at me er forskjellige, og at det av og til er slik at ein får ulike oppgåver eller ting me skal gjere i undervisninga. Dette er med å heie fram at me er litt ulike, og det er utrulig viktig».

4.2.3. «Relasjonar har alt å sei»

Lærarane legger mykje vekt på at gode relasjonar er veldig viktig for å kunne lykkas med eit inkluderande læringsmiljø. Både elev-elev relasjonar og lærar-elev relasjonar. Informant 3 seier at det er viktig at det er gode relasjonar på tvers av klassen og kjønn. Informanten seier vidare at viss det er mange sterke grupperingar i klassen kan det verke hemmande på det inkluderande læringsmiljøet. Informant 4 seier at relasjonar er ein grunnstein for at elevane skal fungere optimalt på skulen: «Eg trur eigentleg at relasjonar har alt å sei for eit inkluderande læringsmiljø. Viss du ikkje har ein god relasjon og elevane ikkje føler at det er trygt, då trur eg ikkje du klarer å lære dei så veldig mykje. Det har kjempemasse å sei».

Alle informantane meiner at det er viktig å sjå alle elevane i løpet av ein dag, ved å helse på dei, sei namna deira og vise med kroppsspråk at ein ser dei. Lærarane er einige om at det er viktig å bli godt kjent med elevane gjennom samtalar og leik/aktivitetar både i læringssituasjon, friminutt og utanom. Informant 1 og 3 seier at det er viktig å interessere seg for ting som elevane fortel og likar å snakke om. Informant 3 seier vidare at han prøver å hugse kva elevane fortel, slik at han kan ta det opp ved eit seinare tidspunkt slik at elevane oppleve seg sett og lytta til. Informant 1 seier at det også er viktig å gje elevane rom og tid, slik at elevane får bygge relasjonar i sitt tempo. Han seier vidare at det er viktig å hugse på at elevane og har dårlige dagar, og då er det veldig viktig å vise forståing for dette. Informant 2 seier at det er sentralt i relasjonsarbeidet at ein som vaksen møte elevane med eit smil og at ein er varm og god lærar. Ho seier vidare at det viktig å bry seg om elevane seier, for elevane merker ganske godt om ein ikkje bryr seg.

Informantane fortel at dei at dei brukar mykje tid på at elevane skal få gode relasjonar i elevgruppa, blant anna gjennom leik ute og inne, aktivitetar i klasserommet og gjennom læringssituasjonar. Informant 2 og 4 seier at dei brukar å bytte læringspartnarar ofte, slik at alle elevane skal ha moglegheit til å bygge gode relasjonar og bli kjent. Informant 3 seier at han brukar mykje Zippys venner, og at det er med å skape gode relasjonar på småtrinnet.

Informant 4 hadde gjennom heile intervjuet vist at ho var veldig opptatt av relasjonar. Når eg då stilte spørsmålet: «Viss du skal trekkje fram ein ting som er heilt sentralt for å oppnå eit inkluderande læringsmiljø, kva ville det ha vert?» (sjå vedlegg 1, kapittel 8.1.) Svaret, som ikkje var veldig overraskande, kom kjapt og kontant, og slik eg hugsar det - med eit smil om munnen: «Relasjonar, relasjonar, relasjonar..»

4.3. Læringsfellesskap

4.3.1. Læring og mestringsglede uansett forutsetningar

Alle informantane trekkjer fram at meistring er viktig i eit inkluderande læringsmiljø for at elevane skal vere motiverte og trivas. Informant 4 seier at det er viktig at elevar ikkje blir sittande passive og tenkje «hjelp, dette får eg ikkje til». Ein må heiletida tenkje gjennom korleis ein presenterer ting, og kva som kan vere skummelt for nokre elevar. Ein kan til dømes snakke med dei på førehand, seier ho. Informant 1 seier at det ikkje er alltid like enkelt å få alle elevar til å oppleve meistring, men at det er viktig at ein legg til rette og tilpasse heile tida, slik at dei alltid har noko å strekke seg til, men som ikkje blir for vanskeleg. Han seier vidare at nokre elevar er i nokre i høver ikkje mottakeleg for læring, og at ein må då kanskje gjere noko heilt anna for at eleven skal oppleve meistring. Det kan vere til dømes å spele ballspel eller snekkre noko seier han. Han seier vidare at: «Det er viktig at ein passar på ein ikkje trykkjer skulen «ned i halsen» på dei viss dei har vanskar. Sjølv om repetisjon er det eleven har behov for, så er eleven kanskje ikkje mottakeleg for det endå. Eleven må fyrst få trivsel og få situasjonar der eleven oppleve meistring».

Utrykket «trykke skulen ned i halsen» var eit uttrykk eg aldri hadde høyrte før og som eg ynskja at informanten skulle utdjupe. Læraren fortel at det er viktig at ein ikkje må presse på med læringsaktivitetar som eleven ikkje mestrar, for då kan eleven bli skulelei og umotivert, samt at relasjonen mellom lærar og elev kan bli øydelagt.

Informantane seier at dei legg vekt på å lage undervisning som er variert, aktuelt og motiverande. Lærarane nemnar arbeidsmetodar som stasjonsarbeid, rollespel, lage film og podcast, prosjektarbeid i ulike former, samarbeidsaktivitetar og læring gjennom leik. Informant 1 seier at det viktig å hugse på at elevane har ein krevjande «arbeidsdag» som kan bli svært einseitig og tung viss ein ikkje varierer arbeidsmåtene og tenkjer gjennom opplegga godt. Han seier vidare at han legg opp til korte og effektive økter, og bryt opp med aktivitetar og ulike arbeidsmetodar som gjer at elevane klarar å halde oppe konsentrasjon og motivasjon. Informant 3 seier at elevane lærar betre i aktivitet, og dei lærar svært lite av å berre sitte å skrive ned fakta som står i boka. Informant 2 seier at det er viktig at elevane lærar om noko som er aktuelt for dei og som er litt «moderne», og at ein brukar hjelpemiddel som tekstar og videoklipp, som elevane kan kjenne seg igjen i.

Alle lærarane fortel at dei tilpasse undervisninga og oppgåvene til dei ulike elevane, slik at alle skal oppleve arbeidet på skulen overkommeleg. Dei seier at ein ikkje kan forvente dei same frå alle elevane, og at ein må finne ein god balanse mellom å strekkje seg og mestre. Fleire av informantane seier at det er viktig å ha ein open dialog om at ein er forskjellig og at ein lærer på ulike måtar og treng ulik hjelp og støtte. Informant 4 syns det er viktig at elevane blir møtt på den staden dei er og får hjelp til å komme seg vidare med tilpassa og variert undervisning. Informant 3 seier at det det svært nødvendig å tilpassa opplæringa for at alle elevane skal få eit godt læringsutbytte. Han seier vidare at det er vanskeleg å tilpasse all undervisning til den enkelte elev, men at ein når mykje på å variere undervisninga, for då vil noko av arbeidsmetodane passe kvar elev. Informant 2 seier at ein kan enkelt tilpassa arbeidsoppgåvene ved å tilpasse mengd, kriterier og vanskegrad. Slik kan alle jobbe med det same, med sine tilpassingar. Informanten seier at det viktig at ein snakkar med eleven det gjeld og at ein blir einig om kva som er overkommeleg. Informant 4 seier at det er viktig at ein tar seg tid til å gje eleven tid og forklare ting på ulike måtar som eleven forstår, slik at eleven for moglegheit til å lære det dei skal lære.

Informantane fortel at i nokre høver er det ikkje nok å tilpasse undervisninga på ein enkel måte med variert undervisning eller små endringar viss eleven har vanskar. Dei fleste nemnar vidare at det er viktig at elevane blir fort opp meldt til utgreiing for spesialundervisning viss ein ikkje ser at vanleg tilpassa opplæring ikkje strekker til. Lærarane er einige om at det er viktig at viss elevane treng spesialundervisning skal det i praksis skje mest mogleg inni klasserommet slik at eleven ikkje går glipp av noko sosialt i klassen. Informantane syns det er vanskeleg å finne ein god balanse mellom det elevane har behov for av opplæring og dette med å delta i fellesskapet i klasserommet. I nokre høver må elevar ut av klasserommet for å kunne gjennomføre den opplæringa dei må ha, fortel fleire av informantane. Likevel seier informantane at dei prøvar i størt mogleg grad å ha eleven inni i klasserommet, og at eleven skal få mest mogleg hjelp der eleven er. Når lærerne blir spurd om kva yrkesgruppe som gjennomfører spesialundervisning, er det litt variert. Det er både lærarar med spesialpedagogisk utdanning, lærarar utan spesialpedagogisk utdanning og assistentar/fagarbeidarar.

Informantane seier at korte økter ute kan vere lurt for å førebu elevar på kva som skal skje i klassen. Informant 2 seier at det viktig at viss ein må ta eleven ut i korte økter, kan det vere greitt å gjere det i slike økter der medelevane skal jobbe kvar for seg med stillelesing eller oppgåveløysing. Informant 1 seier at han har opplevd fleire gongar at elevar ikkje ynskjer ut, fordi det er stigmatiserande. Det kan då vere lurt å ha med medelevar ut på grupperom for å normalisere det i større grad. Han fortel vidare at det der viktig at ein snakkar med elevane om at ein er forskjellige og ein må akseptere dette. Informant 1 er opptatt av at det er viktig at den som skal gjennomføre det spesialpedagogiske

opplæringa må ha god relasjon til eleven, slik at eleven oppleve seg trygg. Informant 4 syns det er viktig å kartlegge ofte, slik at ein heiletida veit kva eleven treng å øve på og korleis eleven lære best. Informantane er veldig opptatt av at alle skal akseptere kvarandre og ikkje gjere narr av at nokon treng spesialundervisning. Lærarane er også tydelege på at sjølv om nokre elevar har vanskar har dei også noko styrker som det er viktig å spele på.

4.3.2. Deltaking i eiga og medelevars læring

Informant 1 meiner at inkludering ikkje berre handlar om at alle skal vere med, men at elevane òg skal kunne få bidra med noko og delta i læringa som skjer i klasserommet. Informanten seier vidare at eit inkluderande læringsmiljø handlar om å tilpasse undervisninga slik at alle kan bidra i klasserommet. Informant 2 seier at eit inkluderande læringsmiljø handlar om elevaktivitet, der elevane er aktive i eiga læring.

Alle lærarane trekk fram at det er stor variasjon blant elevane om kor mykje dei deltar i undervisninga og eiga læring. Informantane fortel vidare at dei jobbar for at alle elevane skal delta mest mogleg, og at alle elevane skal få moglegheit til å delta med sitt utgangspunkt. Informant 3 seier at det kan vere ulike grunner for at nokre elevar ikkje deltar like mykje, og at det er viktig å bli godt kjent elevane, slik at ein veit korleis ein skal gå fram for å få dei til å delta meir. Informant 2 seier at det kan vere lurt å gå inn å justere elevgruppa viss det er store variasjonar i kven som får moglegheit til å delta. Ho seier vidare at det er nokre elevar som likar svært godt å prate, medan nokon elevar syns det er litt skummelt. Då er det viktig å snakke med elevane om at alle må få moglegheit til å komme til ordet og få vise kva dei kan. Dette gjelder spesielt i gruppearbeid der ikkje alt er lærarstyrt. Ho seier vidare at når ho brukar læringspartnarar, der dei jobbar saman to og to er det fokus på at begge skal delta både med skrivning, lesing, rekning og prating.

Informant 1 seier at han syns det er viktig at alle elevane får nok tid, slik at dei kan delta i den aktiviteten som skjer i klasserommet. Han seier at viss til dømes spør elevane spørsmål er det viktig at ein gjev dei tid til å gruble og tenkje, samt og kanskje la dei få diskutere med læringspartnar før ein hentar svar. Han seier vidare at det også er viktig å tenkje gjennom når dei ulike elevane skal få moglegheit å delta:

Viss du har sett dei i gang med nokon oppgåve då, så veit du at ein elev ikkje får gjort like mykje som ein andre elevar i klassen, så lar du den eleven svare tidlig, for der veit du at dei har komme. Så kan du heller la dei elevane som du veit har komme lengre svare på slutten. Det er viktig å gje rom og prøve å sjå "kven bør svare på spørsmål no?" Sånn at du gjev dei moglegheiter.

Alle informantane er einige om at det er viktig at elevane lære saman, fordi det skapar mykje læring og god evne til samarbeid. Informant 1 trekkjer fram at det er viktig at elevane får delta i både i eiga og medelevars læring. Informanten 3 seier at det er viktig med eit inkluderande læringsmiljø fordi læring er ein sosialt fenomen. Informant 4 syns det er viktig at elevane drar nytte av kvarandre i eit inkluderande læringsmiljø, då elevane ofte er vel så gode lærarar som læraren sjølv. Informant 2 trur at fellesskapet i klassen er med på å strekke elevane, når det er fokus på mestring og samarbeid. Alle informatane brukar aktivt læringspartnarar i sin undervisning, som vil sei at elevane sit saman to og to og jobbar i lag. Informantane seier vidare at det er viktig å bytte læringspartnarar ofte. Informant 2 seier at ho brukar mykje læringspartnarar fordi det skapar tryggleik og ein god dynamikk i klassen. Ho seier vidare at ho brukar læringspartnarar mykje for at elevane skal diskutere fram eit svar som ein tar felles i klassen, eller at dei saman jobbar med arbeidsplan der dei har ulike oppgåver frå ulike fag som dei skal gjere i løpet av nokre skuletimar. Oppgåvene som dei gjer i arbeidsplan varierer, men det kan vere alt i frå høgt lesing, matematikk oppgåver, skrive tekst, løyse oppgåver eller quiz.

Lærarane trekkjer elevmedverknad som særst viktig, og at det er noko dei vektleggjar i deira arbeid. Informantane syns det er viktig at elevane er med påverkar korleis dei skal jobbe og eventuelt kva emne dei ynskjer å vektleggja. Lærarane seier at det er positivt med elevmedverknad, fordi elevane blir «tvungen» til å delta i eiga læring. Informant 2 seier at det kan også vere så enkelt som at elevane velje eit delkapittel som dei ynskjer å fordjupe seg i. Lærarane seier også at det er viktig at elevane får vere med å tenkje gjennom korleis dei lærar best og kva dei må bli betre på. Når elevane veit korleis dei lærar best og kva dei må bli betre på, så kan ein i større grad bruke elevmedverknad, då elevane kan ta gode val for seg sjølv. Informantane seier at det er viktig å hugse på praksis av elevmedverknad vil variere ut i frå klassen og deira modnad, og at ein som lærar må heiletida vurdere kva som er best.

4.3.3. Rom for å feile og utvikle seg

Informant 3 forbinder omgrepet eit inkluderande læringsmiljø med «læringsglede». Vidare seier informanten at det er eit miljø der elevane kjem motivert på skulen og ynskjer å lære. Når informanten skal skildre kva eit inkluderande læringsmiljø, seier han blant anna: «Det er eit miljø der det ikkje er flaut å vere flink».

Med dette meiner informanten at elevgruppa har ein positiv haldning til læring der ein ikkje blir stempla som «nerd» viss ein jobbar godt på skulen. Vidare seier informanten at det er veldig viktig å ha ein slik kultur, for det er veldig smittsamt viss det er ein negativ kultur for læring.

Alle Informantane er einige om at i eit inkluderande læringsmiljø er det rom for å gjere feil, og at det er fokus på læring og mestring, framfor prestasjon. Dei seier vidare at det må vere eit trygt miljø som heier fram mangfald, for at elevane skal kunne lære. Informant 1, 2 og 3 seier at i eit inkluderande læringsmiljø har ein fokus på at ein lærer mykje av å gjere feil. Informant 1 seier blant anna: «I eit inkluderande læringsmiljø er det rom for å sei "eg forstod ikkje dette her" høgt. Folk tørr å feile, det er fokus på at me er forskjellige og det er bra».

Alle lærarane seier det er viktig å ha eit miljø i klassen der elevane kan gjere feil og lære av det, utan at det er flaut eller at ein blir hengt ut for det av medelevar. Lærarane fortel at dei snakkar mykje med elevane om at det er heilt greitt å gjere feil og at det berre er bra, fordi ein lære mykje av det. Informant 3 seier at han pleiar å ha «my favorite mistake» i engelsk, der han finner sine favoritt feil i tekstar som elevar har skreve, og snakkar om feila, kvifor det er feil og kvifor det er hans favoritt feil. Informant 2 er opptatt av at det er viktig å formidle til elevane at inni klasserommet er det trygt, og at ein er her for å lære og då må ein også gjere feil for å lære: «Ein må gjere ting litt mindre skremmande for dei. Det er lov å gjere feil, me skal også gjere feil, for me er inni i eit klasserom, og me er på skulen og her er me for lære og får å lære så gjer me og feil. Så det skal vere trygt.»

Fleire av informantane trekkjer «vurdering for læring» fram som eit viktig verktøy for at elevane skal kunne utvikle seg, og lære kva dei må gjere betre. Lærarane fortel at dei brukar mykje munnleg tilbakemelding, både under lærings situasjonar og i elevsamtalar/utviklingssamtalar. Informantane syns det er viktig at tilbakemeldingane til elevane er av god kvalitet. Informant 1 seier: «Det er viktig på at ein har fokus på at ein skal utvikle seg. Dei gode framovermeldingane. Og at dei vurdere seg frå der dei er, og at det er også der dei blir vurdert».

Fleire av lærarane brukar også å ha mykje felles gjennomgang med klassen, og gje ein felles vurdering/tilbakemelding i klassen. Informantane meiner at det gjev gode lærings situasjonar, og at elevane lærar mykje av å diskutere kva som er bra og kva som kan bli betre. Lærarane som jobbar på 7.trinn seier også at dei gjev mykje skriftlege tilbakemeldingar ved innleveringar, og at det er viktig å sette tydlege krav/kriterier til elevane. Informant 2 seier at i hennar klassen pleiar oppgåvene gjerne kan gå mellom lærar og elev fleire gongar for å forbetre arbeidet sitt, men at ho og brukar læringspartnarar til vurdere kvarandre oppgåver. Informant 3 seier at han gjev mykje munnleg tilbakemelding framfor klassen, der elevane jobbar framfor klassen på digitale tavle, men at det er då viktig å ha eit trygt miljø og at elevane sjølv melder seg frivillig til å gjere det framfor klassen.

4.4. Inkluderingsfokusert klasseleing

4.4.1. «Det er viktig å hugse på at ein er ein rollemodell»

Alle lærarane trekkjer fram at det er viktig å vere ein tydleg klasseleiar for å få til eit inkluderande og trygt læringsmiljø. Informantane seier at det er viktig at elevane veit kor dei har deg som lærar, kva ein forvente av elevane og korleis det skal vere i klassen. Lærarane seier at det er difor viktig å snakke med elevane om korleis ein vil ha det, kva klassereglar som gjelder og at ein visar at ein tar tak i ting viss noko ikkje er som det skal. Informantane seier vidare at det er viktig at lærarane på skulen opptrer i noko grad likt, ved at ein overheld dei same reglane og at ein har dei same reaksjonane ved regelbrot.

Informant 1 seier at i eit inkluderande læringsmiljø er læraren ein tydeleg og varm klasseleiar som alltid er i forkant. Å vere i forkant skildrar informanten som å alltid vere på «hogget» og sjå for seg kva som kan skje, samt å alltid ha ein plan B. Informant 1 og 3 seier at det viktig å vere tidlig ute og løyse situasjonen viss ein ser at noko kan utvikle seg til ein konflikt eller ein situasjon som kan virke hemmande for læringsmiljøet i klassen. Informant 1 seier vidare at ein då må vere på vakt og lese situasjonane som skjer i klasserommet.

Informant 2 og 3 seier at det er viktig at viss ein skal kunne ha høge forventingar til elevane må ein også ha høge forventingar til seg sjølv, og at ein derfor må stille førebudd til timane og ha god oversikt over kva som skal gå føre seg i klasserommet. Vidare seier informantane er det viktig å kunne sjå ann situasjonen i klassen - dag for dag, og at ein kan vike frå opplegg viss ein ser at det ikkje vil fungere den timen eller den dagen.

Lærarane seier at det er viktig å by på seg sjølv som lærar. Informant 4 seier blant anna at det er viktig å fortelje litt om seg sjølv når det er naturleg, slik at elevane også har sjanse med å bli kjent med deg. Informant 1 og 3 seier at det er viktig at ein kan spele litt på humor, og at ein har det morosamt i klassen, men at ein må balansere det slik at det ikkje skil ut. Fleire av informantane trekkjer fram at det er viktig at ein opptre på ein god måte, slik at ein opprettheld ein god god relasjon. Informant 4 seier: «Eg prøvar å ikkje bli sint eller eg tek alt med litt ro. Då blir dei trygg på deg. Du vinner så mykje på å ha ein god relasjon til elevane, og ikkje minst til heimane.»

Informant 1 seier vidare at det er viktig at du som lærarar også er inkluderande for at elevane skal vere inkluderande. Det er viktig å hugse på at ein er ein rollemodell, og at elevane ser det viss ein ikkje er inkluderande med elevar og kollegaer. Informanten seier vidare at klasseleiing i stor grad handlar om å vere ein god rollemodell, for viss elevane ser opp til deg så blir arbeidet som klasseleiar mykje enklare.

4.4.2. Trygg og føreseieleg skulekvardag

Informantane seier at klasseleiing er med på å skape trygge og føreseielege rammer for kva som skjer på skulen. Informant 3 er tydeleg på kor viktig klasseleiing er i dette sitatet frå intervjuet:

Du får ikkje eit godt læringsmiljø viss du ikkje har god klasseleiing. Det kan ein berre gløyme. Så det er det fyrste ein må lære seg, du er avhengig av det. Du kan vere så flink du vil fagleg, men viss du ikkje kan formidle det til elevane på ein fornuftig måte eller ikkje klarer å holde elevane i ro, eller har ein dårleg tone med dei så må du jobbe me det.

Informant 4 seier at ho vektleggjer at vekene skal vere føreseielege, ved at ein har va det same opplegget kvar veke, men med god variasjon i løpet av ein dag. Til dømes at ein alltid har stasjonsarbeid dei tre fyrste timane på torsdagar, og at ein alltid arbeider med arbeidsplan på måndagar. Ho seier vidare at det er viktig at skuleleiinga legg vekt på at kontaktlærar har mest mogleg undervisning i eiga klassen, slik at ein kan ha eit trygt og fast opplegg i klassen.

Informant 1 og 2 meiner at eit inkluderande læringsmiljø handlar om korleis ein vil ha det i klasserommet og på skulen. Dei seiar vidare at det er eit miljø der forventingar blir tydeleggjort for dei, slik at dei veit kva som blir forventa av dei. Informant 2 seier at i eit inkluderande læringsmiljø er det openheit, der det er rom for å diskutere løysningar og kva som er rett og galt. Informant 2 seier vidare at tydelege forventingar gjer at elevane føler seg trygge.

Lærarane har til felles at dei jobbar mykje med sosiale mål/klassereglar. Informantane lagar desse måla i lag med klassen, og legger vekt på at det skal vere elevanes mål, og ikkje læraranes. Informant 2 fortel at ho pleiar å formulere spørsmål til elevane som dei skal svare på, og at det på den måten lagar elevane dei sosiale måla ved å svare på spørsmål. Til dømes stillar ein spørsmålet: «Korleis skal me prate til kvarandre?» Vidare fortel informanten at under elevsamtale pleiar ho å spørje elevane korleis dei opplever at dei klarer å følge dei ulike sosiale måla, og etterpå kjem læraren med tilbakemeldingar om kva som er bra og kva som kan bli betre. Informant 3 seier at det kan fort bli eit negativt fokus når ein snakkar om klassereglar og sosiale mål, og meiner difor at ein må vinkle det på ein positiv måte: «Når me lagar klassereglar er det fokus kva me har lov til og ikkje kva dei ikkje har lov til. Me har fokus på kva dei skal gjere, og kva dei har lov til å gjere. I staden for å ha eit negativt fokus på kva dei ikkje skal gjere».

4.4.3. «Dra lasset saman»

God samarbeid mellom kollegar og foreldre blir trekt fram som særskild viktig for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Informantane bruke tid på å samarbeide med kollegaer om miljøet i klassen, der dei og diskuterar korleis ein skal legge til rette for elevar som har vanskar eller treng tilrettelegging. Fleire av informantane trekkjer også fram at det er viktig å ha jamleg dialog med spesialpedagog/personale som utfører spesialundervisning, viss ein har elevar som mottar spesialundervisning. Slik at ein kan samarbeide om opplegg og at ein som kontaktlærar har god oversikt over kva den enkelte elev jobbar med når dei får ekstra støtte. Lærarane seier også at det er veldig viktig å ha foreldra på ditt lag, og ein må difor prioritere å ha ein tett dialog med foreldre. Fleire av informantane trekkjer også fram at det er viktig å sende meldingar til foreldre å skryte av borne deira viss dei har gjort noko positivt på skulen. Informant 4 seier at det er viktig at foreldra ikkje forbinder kontaktlærar med negative nyhende. Fleire av informantane seier og at det er viktig på foreldremøte å ha ein open dialog, og at ein minner foreldra på at det er viktig å snakka fram skulen framfor borna deira.

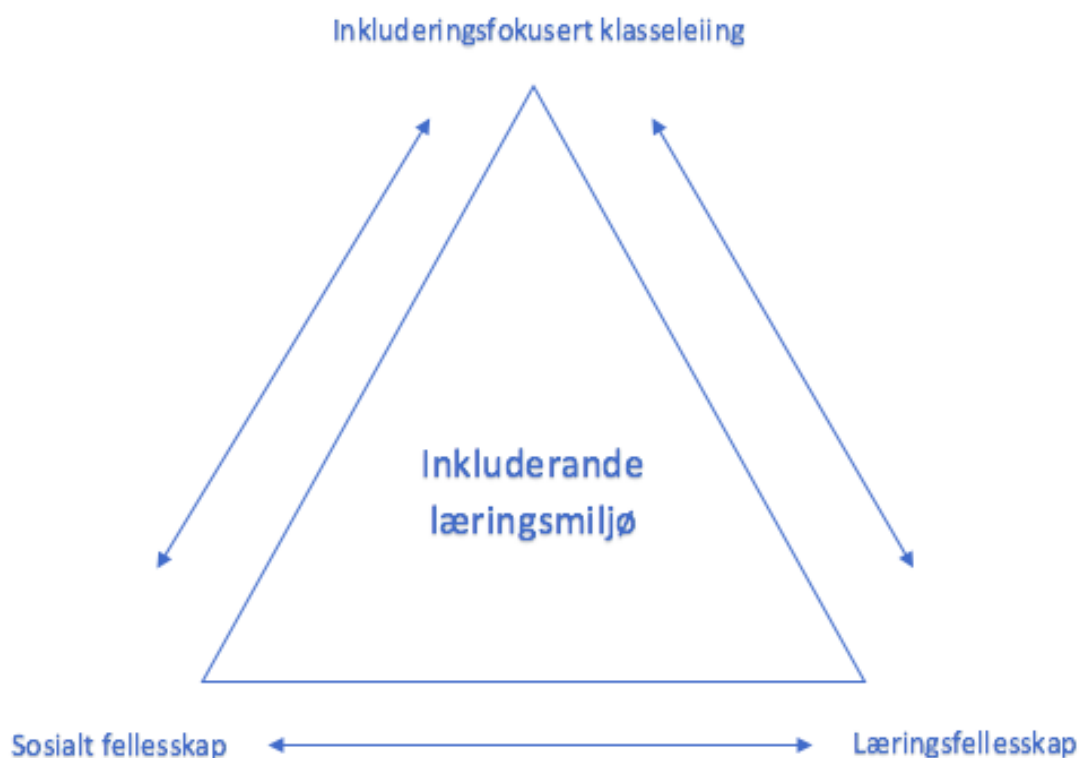
Informant 3 og 4 skildrar eit inkluderande læringsmiljø som eit miljø der det lærarane er samstemde og har eit godt samarbeid. Dei seier vidare at ein er avhengig av eit godt arbeidsmiljø for at ein skal klare å ha eit inkluderande læringsmiljø. Ein er også avhengig av at ein har foreldra på sin side, og at dei omtalar skulen som noko positiv framfor borna. Informant 3 seier at lærar, kollegaer og foreldre må «dra lasset saman» for å oppnå eit inkluderande læringsmiljø.

5.0. Drøfting

I dette kapitlet vert resultat presentert i førre kapittel diskutert i lys av det allereie etablerte kunnskapsgrunnlaget som er presentert i kapittel 2. Problemstillinga for studien set føringa for diskusjonen saman med siste steget i stegvis-deduktiv induktiv metode; konseptutvikling. *Figur 1* visar oppgåvas konsept, og den blir presentert i kapittel 5.1. I kapittel 5.2-5.4. skal eg med utgangspunkt i *figur 1*, drøfte elementa «*sosialt fellesskap*», «*læringsfellesskap*» og «*inkluderingsfokusert klasseleing*» i lag med relevant litteratur, og sjå på eventuelle motsetningar. I kapittel 5.5. Skal eg på ein oppsummerande måte drøfta elementa med utgangspunkt i studiens problemstilling. I kapittel 5.6. vil eg med eit kritisk blikk drøfte om det er mogleg å nå idealet om eit inkluderande læringsmiljø.

5.1. Sosialt fellesskap, læringsfellesskap og inkluderingsfokusert klasseleing som viktige element for eit inkluderande læringsmiljø

For å illustrere oppgåvas konsept har eg laga *Figur 1* som vise studiens hovudfunn:



Sosialt fellesskap, læringsfellesskap og inkluderingsfokusert klasseleiing kan ein ut i frå studiens empiri sjå på som sentrale element for å oppnå og forstå eit inkluderande læringsmiljø. Med bakgrunn av dette er konseptet som er illustrert i *figur 1* utvikla. Konseptet er utarbeidd ut i frå kodegruppene, og skal vise korleis utvalet med lærarane i studien forstår og arbeidar med å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Inkluderande læringsmiljø er satt i sentrum av trekanten, og er satt saman av dei tre hjørne; *sosialt fellesskap, læringsfellesskap og inkluderingsfokusert klasseleiing* som skal vise elementas viktige rolle i eit inkluderande læringsmiljø. Ein kan òg ut i frå læraranes utsegn sjå at det er eit samspel mellom elementa, der elementa er knytt i lag. Dette blir illustrert ved bruk av pilane i *figur 1*. Pilene visar også at det er eit spenningsforhold mellom elementa i modellen, der det eine elementet kan gå på kostnad av dei andre elementa. Eg vil vidare drøfte dei tre elementa kvar for seg i kapittel 5.2., 5.3. og 5.4.

5.2. Sosialt fellesskap

Basert på utsegna frå utvalet i denne studien forstår lærarane det sosiale fellesskapet som sentralt for eit inkluderande læringsmiljø. Dei trekkjer fram at det er viktig at elevane opplever samhald og at dei høyrer til, for at elevane skal kunne utvikle seg og lære. I intervjuet blir det sagt at elevane har eit grunnleggjande behov for å kunne delta i fellesskapet, fordi dei har sosiale behov. Ein av lærarane uttrykte det slik: «Eit inkluderande læringsmiljø handlar om at alle skal vere med, der alle blir inkludert fagleg og sosialt. At alle føler eit samhald. At ein føler tilhøyrsløse, og er med i gjengen». Dette samsvarar med Caspersen og Wendelborg (2019, s.24-34) som fortel at tilhøyrsløse er målet med eit inkluderande fellesskap, og at det nødvendig for at elevane skal kunne utvikle seg og vokse. Vidare kjem det fram i empirien at det sosiale fellesskapet blir vektlagt i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø, noko Haug (2014, s.12-13) støttar i sin operasjonisering av omgrepet inkludering, der den eine arbeidsoppgåva er å sikre fellesskapet. Ut i frå dette kan ein trekkje slutningar om at det er viktig å ha fokus på det sosiale i klassen, slik at elevane kan utvikle ein fellesskapskjensle og oppleve at til høyrer til, og dermed ha ein optimal utvikling på skulen.

Sjølv om det er ein godt sosialt miljø i klassen, kan somme elevar ha vanskar med å finne sin plass i fellesskapet, og oppleve at ein høyrer til og er inkludert. Samstundes er opplevinga av å vere inkludert er subjektiv, og det vil difor vere ulikt kva tilpassingar som er naudsynt for å gje ein inkluderande oppleving (Olsen, 2020, s. 13). Informantane fortel at når elevar opplever seg utanfor sett dei inn ulike tiltak for å endre dette. Ein av informantane fortel at han ofte har samtalar med klassen om at viss ein ser at nokon ikkje har nokon å vere med må dei ta ansvar for å inkludere eleven. Ein anna informant fortel at ho plar å involvere elevar som er inkluderande og har ein «sterk»

posisjon sosialt, og ansvarleg gjer dei for å støtte denne eleven. Utdanningsdirektoratet (2019) støttar dette og seier at eit mål er å etablere ei «vi-kjensle», og eit miljø der elevane støttar kvarandre. Eit sentralt tiltak i arbeidet med å fremja fellesskapande undervisning, er å etablere sosial støtte og eit relasjonelt ansvar på tvers av elevgruppa i klassen og skulen.

Lærarane vektlegger at alle elevane skal få moglegheit til å delta i alle læringsaktivitetar, og at elevar som mottar spesialundervisning skal få mest mogleg undervisning i klassen. Dette støttar Mitchell (2020, s. 55-54) som meiner at det er viktig i ein inkluderande praksis at elevane får delta i fellesskapet i sin klasse. I følgje Nordahl (2018, s. 98-104) skjer omlag 60 prosent av all spesialundervisning i Norge utanfor fellesskapet. Læraranes haldningar til at spesialundervisning skal skje i klasserommet står dermed som ein kontrast til det som kommer fram i rapporten til Nordahl. På den andre sida er det viktig at ein lyttar til kva elevane ynskjer. Det er ikkje slik at alle elevar ynskjer alltid å få all spesialundervisning i klassen. Nokre elevar treng kanskje ein pause frå det sosiale samspelet i klassen, og nokre elevar opplever kanskje at dei klarar å konsentrere seg betre utanfor fellesskapet. Informantane er opptatt av elevmedverknad, men nemnar ikkje dette når dei snakkar om spesialundervisning. I nokre høver kan plassering av elevar utanfor fellesskapet også vere ein metode for å inkludere eleven, og det er viktig å inkludere eleven i val også når det kjem til spesialundervisning. At elevane bør vere med å bestemme litt om sin eiga opplæring støttar blant anna Deci og Ryan (2017, s. 354-360) i sin sjølvbestemmingsteori.

Alle lærarane har i intervju vist tydeleg at dei vektlegger relasjonar og relasjonsbygging og at dei ser på det som heilt sentralt for eit inkluderande læringsmiljø. Dette støttar (Drugli, 2012, s.66) som seier at det er vel dokumentert at lærar-elev relasjonar er ein sentral faktor for å fremja elevanes trivsel, positive åtferd og motivasjon for å arbeide med faglege aktivitetar og lyst til å lære. Relasjonar er også ein dimensjon i Molbeak (2018, s. 1051-1052) sin studie om inkluderande strategiar, der relasjonar blir sett på som sentralt i arbeidet med inkludering. I metastudien «What schools need to know about fostering school belonging» kjem det fram at lærarstøtte er ein viktig faktor for tilhøyrsløse i skulen (Allen et al., 2018, s. 1-34). Slik Allen sin studie viser er relasjonsbygging mellom elev-lærer eit viktig verktøy for at elevane skal oppleve tilhøyrsløse til fellesskapet. At lærarane vektlegger arbeidet med det sosiale fellesskapet ved bruk av relasjonsbygging visar at dei har ein god forståing for korleis dei skal forstå, og arbeide for å fremja eit inkluderande læringsmiljø, der målet er at elevane skal ha tilhøyrsløse til fellesskapet.

Figur 1 visar at det er eit samspel mellom det *sosiale fellesskapet*, *læringsfellesskapet* og *inkluderingsfokuserert klasseleiing*. Relasjonsbygging som er ein sentral del av det sosiale fellesskapet,

påverkar også læringsfellesskapet og inkluderingsfokuserert klasseleiing. Slik det kjem fram i funna er det viktig at lærarane har god elevkunnskap, slik at ein som lærar kan legge til rette for læring og utvikling. Ein av informantane trekkjer også fram at det er heilt avgjerande å ha god relasjon med elevar, slik at elevar skal ha tillit og motivasjon til å lære. I følge Midthassel (2019, s. 118-121) må ein ha kunnskap om elevens forutsetningar og kva dei kan få til, for at ein skal legge til rette for tilpassa opplæring. For at ein skal innhente seg slik kunnskap er det fyrst og fremst viktig å bli kjent med eleven, slik at han eller ho har tillit til deg som lærar (Midthassel, 2019, s. 118-121). Olsen (2019, s.11-23) seier at utfordringa for skular er å identifisere elevanes læringspotensial, og legge utfordringane i ein god balanse mellom mestring og noko å strekke seg etter. God klasseleiing bygger på kunnskap om elevars behov, varme relasjonar og profesjonell dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1-5). Ein autoritativ lærar er ein lærar som undervisar og rettleiar elevar, samstundes som ho eller han ser elevane og anerkjenner dei (Nordahl, 2012a, s. 30-31). Ein kan tydeleg sjå her at relasjonsbygging er viktig for elevkunnskap og støttande og varm klasseleiing.

Det er ikkje tvil om at det viktig å prioriterere relasjonsbygging. Men ein finn også nokre forhold i skulen som kan gjere relasjonsbygging krevjande. Relasjonsbygging er ein tidskrevjande og kontinuerlig arbeid og mange lærarar, spesielt i dei eldre klassesetrinnahar ofte svært mange klassar, og dermed mange elevar. Når det blir høgare kompetansekrav får lærarar kvassare kompetanse som gjer at ein må vere i fleire klassar for å kunne undervise nok i løpet av ei veke. Dette kan fungere hemmande for relasjonsbygging, særleg viss ein er ein lærar brukar mykje tid på å byggje relasjonar med elevar. I nokre høver kan det vere endå vanskelegare å komme innpå sårbare elevar, og det er spesielt dei elevane som så sårt treng den relasjonen og støtta. Leiinga på skulen blir dermed viktig for å legge til rette for relasjonsbygging ved at ein har mest mogleg faste lærarar i klassane. I følge Mitchell (2020, s.55-57) er leiing viktig for å kunne oppnå ein inkluderande opplæring.

5.2.1. Oppsummering

Eit sosialt fellesskap er viktig for eit inkluderande læringsmiljø. Det er viktig å ha fokus på det sosiale i klassen, slik at elevane kan utvikle ein fellesskapskjensle og oppleve at til høyrer til, og dermed ha ein optimal utvikling på skulen. Når eleven har behov for spesialundervisning er det viktig at eleven får vere med å bestemme kvar spesialundervisninga skal vere. Nokre elevar ynskjer og har behov for å vere mest mogleg i fellesskapet i klassen, medan somme elevar kan ha behov for pausar frå klassen i ulike situasjonar, for å kunne lære og trivas. Fokus på relasjonsbygging mellom elev-elev og elev-lærar er viktig for elevanes trivsel og oppleving av tilhøyrslse til fellesskapet. Relasjonsbygging er også viktig for å ha optimal elevkunnskap i undervisninga og når eit skal utøve inkluderingsfokuserert

klasseleiing. Det kan vere forhold i skulen som kan gjere relasjonsbygging vanskeleg, og dette kan spesielt gå utover sårbare elevar. Det vil då vere viktig å ha ein leiing som vektlegg at elevane har mest mogleg faste lærarar i klassen.

5.3. Læringsfellesskap

Lærarane forstår læringsfellesskapet som sentralt for eit inkluderande læringsmiljø, og seier at det er viktig å ha eit læringsfellesskap der det er rom for å feile og utvikle seg. Det blir trekt fram at det er viktig at ein ikkje har fokus på prestasjon, men på utvikling og meistring. Informantane har fokus på at ein ikkje skal le eller gjere narr av andre i lærings situasjonar der elevane gjer feil eller meistarar. Fellesskapsbyggjande undervisning har som mål å fremja opplevinga av fellesskap, tilhøyrslø og meistring hjå alle elevar i skulen. Eit sentralt tiltak i arbeidet med å fremja fellesskapande undervisning, er å etablere sosial støtte og eit relasjonelt ansvar på tvers av elevgruppa i klassen og skulen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Skal ein få til dette bør klassen arbeide med ulike team og oppgåver for å auka graden av respekt, anerkjenning og forståing for ulikskap. Mangfald og ulikskap er noko elevane vil møte gjennom heile livet, både i skulen, arbeidslivet og i samfunnet generelt, og det er dermed ein viktig sosial dugleik å øve på. Dette gjelder alle elevar og er ein gjensidig prosess, både når det gjelder elevar med og utan utfordringar i sin skulekvardag. Alle elevane er difor viktig for å skape ein inkluderande læringsfellesskap og kultur i klassen.

I følgje Michelet (2019, s.34-35) omfattar elevkulturen dei dominerande oppfatningar, normer og verdiar som elevane opptre etter i elevgruppa. Vidare seier Midthassel (2019, s.116-117) at når ein ny klasse blir etablert er det i utgangspunktet eit sosialt vakuum, der uskrivne lovar som regulerer åtferd ikkje er satt. Elevane prøvar å få ein forståing av dei andre og seg sjølv i forhold til dei andre. Ein kan sjå på elevkultur som eit utgangspunkt for læringskultur (Midthassel, 2019, s. 116-117). Utdanningsdirektoratet (2020a) seier at for å etablere og vedlikehalde ein positiv læringskultur og eit godt og trygt læringsfellesskap krev det kontinuerlig arbeid, både på klasse og skulenivå. I følge Ann Brown (Imsen, 2014, s. 208-209) er ein *læringsorientert kultur* viktig for å kunne bygga eit læringsfellesskap. Ut i frå dette kan ein trekkje slutningar om at læraranes arbeid med positiv elev- og læringskultur er viktig for læringsfellesskapet. Informantane fortel at dei snakkar med klassen om korleis ein skal vere med kvarandre i lærings situasjonar, samt at det er fokus på at elevane er forskjellige og at det er bra og at ein lærer av sine feil. Dei fortel vidare at dei har ekstra fokus på dette i byrjinga av skuleåret. Når ein ny elevgruppe blir satt saman er ikkje kulturen satt endå, slik Midthassel (2019, s.116-117) formulerer det. Det vil då vere viktig at ein som lærer er med å formar denne kulturen til noko positiv, før det eventuelt skulle bli danna ein u-kultur i klassen. Det kan

tenkjast at det vil vere vanskeleg å snu ein slik u-kultur viss den fyrst har oppstått, og det vil igjen krevja meir arbeid for å snu det. At lærarane har fokus på dette spesielt på byrjinga av skuleåret, er utan tvil positivt, men for å kunne oppretthalde ein slik kultur er det viktig at ein arbeider også med dette kontinuerlig, og dette har også informantane uttalt.

Læringsfellesskap og det sosiale fellesskapet, samt klasseleiing er knytt saman (*figur 1*). Ut i frå presentert litteratur om elev og læringskultur (Michelet, 2019; Midthassel, 2019) kan ein sjå at det sosiale fellesskapet som blir etablert dannar grunnlag for ein læringskultur, og heng dermed saman med læringsfellesskapet. Viss ein har eit sosialt fellesskap med gode relasjonar, der ein blir anerkjent og støtta av lærarar og medelevar, vil dette legge eit grunnlag for ein positiv læringskultur som igjen legg til rette for eit godt læringsfellesskap. Klasseleiing er viktig for å skape gode læringssituasjonar som også dannar eit grunnlag for læringskultur.

Det er ikkje tvil om at ein positiv elev og læringskultur er viktig for eit inkluderande læringsmiljø. Det som interessant er at lærarane forteljar om dette arbeidet utan å trekkje fram kor vanskeleg det kan vere å oppnå ein positiv kultur i ein klassen. Informantane fortel om at det er ein kontinuerlig arbeid, slik også utdanningsdirektoratet (2020a) trekkjer fram. Men sjølv med kontinuerlig arbeid kan det oppstå klassar som det er vanskeleg å utvikle ein positivt elev- og læringskultur. Det hadde vert interessant å få vite meir om kva informantane gjer når det er utfordrande å skape ein positiv elev- og læringskultur.

Lærarane skal hjelpe kvar enkelte elev til å bidra positivt i fellesskapet, gjennom gode og planlagde læringsaktivitetar der elevane blir sett på den som viktigaste ressursen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantane legger vekt på at elevane skal delta i eiga og medelevars læring, og legger til rette for undervisning der alle får delta mest mogleg. Den eine læraren meiner at inkludering ikkje berre handlar om at alle skal vere med, men at elevane òg skal kunne få bidra med noko og delta i læringa som skjer i klasserommet. Ein av dei andre lærarane trekk fram at eit inkluderande læringsmiljø handlar om elevaktivitet, der elevane er aktive i eiga læring. Dette støttar Haug (2014, s.12-13) som meiner at den eine oppgåva skulen må gjere for å inkludere elevar, er å sikre deltaking. Den eine informantane fortel at det ikkje alltid er like lett å sikre at alle deltar, og at ho i nokre høver må «dempe» nokre elevar, på ein høfleg måte, og gje ordet til dei som ikkje deltar like mykje i aktivitetar. Dette er ein god måte å sikre at alle elevar som deltar, fordi dei ikkje kjem det ordet. Men ein kan også møte på elevar som ikkje ynskjer å delta. Det kan vere ein dilemma når elevane til dømes ikkje ynskjer å delta i gruppearbeid eller diskusjonar. Kor mykje skal ein presse eleven til å delta? På en eine sida er det viktig at eleven deltar, då det er viktig for elevens læring og utvikling. På

den andre sida kan det å presse ein elev til gjere ting han eller ho ikkje vil gjere at elevane oppleve seg mindre inkludert. Når eleven ikkje får vere med å bestemme sjølv og ikkje får anerkjenning og støtte for den ein er, kan dette verke negativt på den indre motivasjonen og lærar-elev relasjonen (Midthassel, 2019; Ryan & Deci, 2017, s. 118-121, 354-355). Elevar som til dømes ikkje ynskjer å delta i diskusjonar og grupperarbeid, vil ha andre sterke sider og det blir dermed viktig at læraren legg til rette for deltaking slik at også eleven får delta på sin måte.

Lærarane seier at det er viktig at elevane mestrar, for då vil elevane trivas og bli motiverte, samstundes som dei får utnytte sitt læringspotensial. Ein av informantane seier at han har opplevd at det har vert elevar som nokre stunder ikkje er mottakeleg for læring i den ordinær undervisninga, av forskjellige grunner. Då må ein kanskje gjere noko heilt anna for at eleven skal oppleve mestring, seier han. Han seier vidare at: «Det er viktig at ein passar på ein ikkje trykkjer skulen «ned i halsen» på dei viss dei har vanskar. Sjølv om repetisjon er det eleven har behov for, så er eleven kanskje ikkje mottakeleg for det endå. Eleven må fyrst få trivsel og få situasjonar der eleven oppleve mestring». Her vel informanten å endre sin eiga undervisning for at eleven skal meistre og trivas. I følgje Nordahl (2017, s.351.354) har den relasjonelle tilnærminga som mål å utvikle inkluderande skule og læringsmiljø, der det rettas eit fokus på skulens struktur, kultur, læringsmiljø og innhaldet i undervisninga, framfor elevens vanskar. Det er viktig at eleven meistrar for å kunne forventingar om å lykkas på aktivitetar seinare. Då vil eleven legge meir energi i læringsaktivitetar (Bandura, 1997, s. 21). Informanten legg eit godt grunnlag for læring vidare for eleven, når han gjer aktivitetar som eleven meistrar og trives med. Også her kan ein sjå at *det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet* er knytt i lag (*figur 1*), ved at vektlegging av trivsel og tilhøyrse, gjev grunnlag for læring. Det som kan vere vanskeleg i ein slik situasjon er å finne ein god balanse mellom å ha kjeke aktivitetar med eleven og det å ha fokus på det som eleven må lære. Når elevar trivst dårleg eller er lite motivert på skulen har dei ofte mista mykje læring over lengre tid, og det kan vere vanskeleg for lærarar å vurdere kva eleven har behov for i ein slik situasjon.

Alle informantane er einige om at det er viktig at elevane lære saman, fordi det skapar mykje læring og god evne til samarbeid. Alle informantane brukar aktivt læringspartnarar i sin undervisning, som vil sei at elevane sit saman to og to og jobbar i lag. Lærarane seier at læringspartnarar er positivt fordi det skapar tryggleik og ein god dynamikk i klassen. Den eine læraren fortel at det er viktig at elevane drar nytte av kvarandre i eit inkluderande læringsmiljø, då elevane ofte er vel så gode lærarar som læraren sjølv. I følgje Ann Brown (Imsen, 2014, s. 208-209) er samarbeid viktig for å bygge eit læringsfellesskap. I sosiokulturelt læringsssyn blir læring konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar (Dysthe, 2013, s. 42).

Informantane synar å ha eit sosiokulturelt syn på læring, der mykje av læringsaktivitetane på skulen basere seg på samarbeid i par eller grupper. Samarbeidande læring kan føre til eit betre læringsfellesskap, men det er også viktig å ta omsyn til korleis den enkelte elev lærar. Nokon elevar lærar betre ved individuelle oppgåver. For å inkludere alle elevar fagleg blir det dermed viktig å variere og eventuelt tilpassa for dei elevar som lærar betre på andre måtar.

For at elevane skal meistre og halde motivasjonen oppe, er det viktig med tilpassa opplæring, fortel lærarane. Dette støttar fleire både Haug (2014, s.12-13), Mitchell (2020, s. 54-55) og Molbeak (2018, s.1051-1052) legg vekt på tilpassa opplæring i sin forskning. Tilpassa opplæring er eit grunnprinsipp i all opplæring. I opplæringslova §1-3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring kan ein knytte opp pedagogisk differensiering. Så langt pedagogisk differensiering er pedagogisk forsvarlig, skal elevar med lågt- eller elvar med stort læringspotensial få tilpassingar innanfor klassens rammer. Ein slik differensiering krev at det er tilstrekkelige moglegheiter for individuell hjelp (Nilsen, 2019, s. 618). Lærarane nemnar arbeidsmetodar som stasjonsarbeid, rollespel, lage film og podcast, prosjektarbeid i ulike former, samarbeidsaktivitetar og læring gjennom leik. Fleire av lærarane legg opp til korte og effektive økter, og bryt opp med aktivitetar og ulike arbeidsmetodar som gjer at elevane klarar å halde oppe konsentrasjon og motivasjon, samt at dei får utnytta sitt læringspotensial. Fleire av informantane fortel at dei tilpassa arbeidsoppgåvene ved å tilpasse mengd, kriterier og vanskegrad. Slik at flest mogleg kan jobbe med det same, med sine tilpassingar. Lærarane seier at det viktig at ein snakkar med eleven det gjeld og at ein blir einig om kva som er overkommeleg. Det som informantane ikkje nemnar i stor grad, i intervju, er at ein også kan tilpasse fagstoffet ut i frå det elevar interesserer seg for. Dette er også ein viktig måte å tilpasse opplæringa på. Ved å ta utgangspunkt i kompetansemål kan ein som lærar stå fritt til å finne fagstoff som interesserer den enkelte elev.

Tilpassa opplæring er heilt klart eit sentralt element for å inkludere alle elevar fagleg, og er eit dermed viktig i eit inkluderande læringsmiljø. Det kan likevel vere vanskeleg for nokre elevar å oppdage at dei treng tilpassingar som dei andre i klassen ikkje får. Det ligg eit spenningsforhold mellom å *høyre til i fellesskapet og tilpassa opplæring/differensiering*, og dette er ein balanse som ein må finne, viss eleven oppleve at han eller ho ikkje er ein like stor del av læringsfellesskapet fordi ein treng ekstra støtte og hjelp. På den andre sida vil eleven meistre meir ved tilpassa opplæring og på sikt vil eleven nytte godt av tilpassinga og trives betre. Elevmedverknad i arbeidet med tilpassa opplæring er også viktig. Lærarane trekkjer elevmedverknad fram som viktig, og at det er noko dei vektleggjar i deira arbeid. Informantane syns det er viktig at elevane er med påverkar korleis dei skal

jobbe og eventuelt kva emne dei ynskjer å vektleggja. Lærarane seier at det er positivt med elevmedverknad, fordi elevane blir «tvungen» til å delta i eiga læring. Elevmedverknad er i følgje Haug (2014, s.12-13) er ein av arbeidsoppgåvene som skulane må sikre for å inkludere alle elevar. Elevmedverknad er med andre ord også viktig for eit inkluderande læringsmiljø. Samstundes kan det vere utfordrande med elevmedverknad når elevar er for umodne til å ta eigne val når det kjem til læring. Dessutan kan det vere eit større problem hjå elevar som har vanskar med læring, fordi dei har dårleg oversikt over eiga læring og læringsprosess.

Viss elevane har behov for meir tilpassingar, enn det læraren kan få til i den ordinære undervisninga, gjennom tilpassa opplæring og differensiert må elevane bli meldt opp til utgreiing for spesialundervisning, seier lærarane. I følgje utdanningsforbundet skal elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbodet ha krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 15). I opplæringslova §5-1 *rett til spesialundervisning* står det «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Det kjem vidare fram i Nordahlsrapporten at det er ein klar samanheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisninga og behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 128-129). Samstundes har det lenge vert fokus på tidlig innsats når det kjem til spesialundervisning, og behovet for spesialundervisning har sidan 2006 auka (Nordahl, 2018, s. 128-129). Når har ikkje eleven tilfredsstillande nytte av opplæringa? Det blir opp til kvar enkelte lærar å vurdere behov for spesialundervisning og kva som eventuelt blir prøvd ut i den ordinære undervisning før eleven blir meldt opp. På den andre sida er det viktig at elevane får den hjelpa dei har behov for, og viss ikkje lærarane som har den ordinære undervisninga maktar å hjelpe elevar godt nok, er det viktig å rette fokus mot det.

Det er både lærarar med spesialpedagogisk utdanning, lærarar utan spesialpedagogisk utdanning og assistentar/fagarbeidarar som gjennomfører spesialundervisninga på dei ulike skulane. Fleire av informantane trekkjer også fram at det er viktig å ha jamleg dialog med spesialpedagog/personale som gjennomfører spesialundervisning slik at ein kan samarbeide om opplegg, og at ein som kontaktlærar har god oversikt over kva den enkelte elev jobbar med når dei får ekstra støtte. Mitchell (2020, s. 55-57) peikar på støtte i form av relevant kompetanse som eit viktig element i inkluderande opplæring. I Nordahlsrapporten kjem det fram at det er rundt 50 prosent av spesialundervisninga som blir gjennomført av assistentar utan spesialpedagogisk kompetanse. Ekspertgruppa konkluderer med at spesialpedagogisk kompetanse bør styrkast i skulen (Nordahl, 2018, s. 128-260). Det er problematisk at spesialundervisning blir i nokre høver gjennomført av assistentar utan spesialpedagogisk kompetanse. Elevar som mottar spesialundervisning er i utgangspunktet ei gruppe

som treng støtte av personale med mykje kompetanse, slik at dei kan ta att tapt læring. Det blir dermed viktig at skulane prioritetar at lærarane med spesialpedagogisk kompetanse har spesialundervisninga på skulen. Likevel visar informantane at dei involverer seg i det spesialpedagogiske opplegget, noko som er positivt då kontaktlærarar kjennar elevane godt og veit kva som er elevens styrkar og eventuelle svakheitlar.

5.3.1. Oppsummering

Lærarane ser på eit positivt læringsfellesskap som viktig for eit inkluderande læringsmiljø. Læraranes arbeid med positiv elev- og læringskultur er viktig for læringsfellesskapet. Det sosiale fellesskapet som blir etablert dannar grunnlag for ein læringskultur. Viss ein har eit sosialt fellesskap med gode relasjonar, der ein blir anerkjent og støtta av lærarar og medelevar, vil dette legge eit grunnlag for ein positiv læringskultur. Klasseleiing er viktig for å skape gode lærings situasjonar som også dannar eit grunnlag for læringskultur. Arbeidet med å utvikle ein positiv elev og læringskultur er eit kontinuerlig arbeid, og det kan vere vanskeleg å utvikle ein slik positiv kultur der alle elevane anerkjenner kvarandre, og mangfaldet i klassen.

Det er viktig at elevane får delta i eiga og medelvers læring, slik at dei opplever seg inkludert fagleg. Samstundes er det sentralt å ta omsyn til elevars måte å delta på, og det er viktig at elevane ikkje blir pressa til å delta på ein måte dei ikkje kjenne seg komfortabel med. Samarbeidande læring kan virke positivt på læring fellesskapet, men også her er det viktig å ta omsyn til kvar enkelte elev, og korleis dei lærar best. Elevane må òg oppleve at dei mestrar og trivas på skulen, då dette legg eit grunnlag for elevens læring og tilhørsle i klassen. Det kan vere vanskeleg å finne ein god balanse mellom læring og trivsel, viss elevane har vanskar som gjer at eleven ikkje trivas i mange lærings situasjonar, og dette er noko den enkelt lærar må vurdere ut i frå elevens behov. For at elevane skal meistre og vere motiverte er det viktig at ein tilpassar opplæringa når det er behov for det. Når elevar treng tilpassingar kan elevane oppleve det vanskeleg, fordi dei treng meir hjelp og støtte enn andre i elevgruppa. Det blir då viktig å finne ein god balanse og måte å tilpasse utan at dette går utover elevens kjensle av læringsfellesskap, samstundes som dei får utnytta sitt læringspotensial. Når elevane treng meir tilpassingar, må lærarane vurdere om eleven treng spesialundervisning. Det er viktig i denne situasjonen å prøve ut ulike metodar for å sjå om det er mogleg å tilpasse. Det er viktig at elevar som mottar spesialundervisning får hjelp av lærarar med spesialpedagogisk kompetanse.

5.4. Inkluderingsfokuserert klasseleiing

Informantane forstår inkluderingsfokuserert klasseleiing som viktig for eit inkluderande læringsmiljø. Dette støttar utdanningsdirektoratet (2020a, s.1-5) som skildrar klasseleiing i overordna del LK20, kapittel 3.1. slik: «Trygge læringsmiljø utvikles og oppretthaldast av tydlege og omsorgsfulle vaksne, samarbeid med elevane». Informantane legger vekt på å vere ein tydleg klasseleiar, og det blir trekt fram at lærarar er rollemodellar. Den eine informantten trekk blant anna fram at viss klassen skal vere inkluderande må også du som klasseleiar vere det. I følgje utdanningsdirektoratet (2019) blir fellesskap skapt gjennom dei vaksne sine aktive involvering og leiing. Klasseleiar må arbeide aktivt med å etablere inkluderande normer og verdiar blant elevane, som er med å skape eit trygt og inkluderande fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Skal ein skape eit inkluderande miljø, må ein altså vere inkluderande sjølv, og snakke med elevane om inkludering. Når ein som klasseleiar har fokus på inkludering, og kva det vil sei, vil dette vere med å skape eit inkluderande fellesskap. Informantane trekkje fram at det viktig å by på seg sjølv og vere ein god og varm klasseleiar. Når lærarane har ein slik framtoning og visar personlege sider, kan det tenkjast at elevane oppleve dette som inkluderande, og som følgjer av dette kan elevane bli påverka positivt til å vere inkluderande sjølv. Dessutan vil ein slik framtoning av læraren også vere relasjonsbyggane og gjere at elevane kjenne seg anerkjent og trygg.

Lærarane jobbar mykje med sosiale mål/klassereglar i lag med klassane sine. Elevane er med å formulere desse reglane og dei skal vere positivt formulerte mål, seier informantane. I følgje Nordahl (2012b, s.52-53) skal reglar på skulen ha ein oppdragande og pedagogisk føremål, der målet er å skape eit positivt læringsmiljø. Reglane må ha fokus på ynskja åtferd, som aktivt blir brukt til å oppmuntre gjennom positive konsekvensar som anerkjening og ros. Informantane seier at det viktig å at ein legge til rette for trygge og føreseielege skuledagar og rutinar og at forventingar blir tydeleggjort for elevane. I arbeidet med å stoppe krenkelsar og utvikle eit trygt og godt miljø må det bli sett inn tiltak som fremjar empati og samarbeid mellom elevane (Utdanningsdirektoratet, 2019). Arbeid med sosiale mål og klassereglar kan ein sjå på som slike tiltak. Når klasseleiar har fokus på positivt formulerte reglar er dette med på skape ein inkluderande kultur blant elevane. Ein kan tenkje at måten ein arbeidar med klassereglar, har mykje å sei for korleis det blir mottatt av elevane. Viss ein har eit fokus på inkludering i dette arbeidet, og ein legg det fram som elevanes beste, vil elevane få ein oppleving av at klassereglane er for å hjelpe dei, framfor å hindre dei.

I følgje utdanningsdirektoratet (2020a) er ein god klasseleiar proaktiv og er bevisst på kva rutinar ein har får å etablere god struktur og trygge rammer for elevgruppa. Det er viktig at ein kan formidlar

forventingar på ein vennleg måte, og ein må vere bevist på eiga kroppsspråk og uttrykksform i møte med elevane. I Molbeak (2018, s. 1051-1052) sin forskning er rutinar og reglar viktige strategiar for eit inkluderande opplæring. I følgje den presenterte litteraturen er klasseleiing viktig for eit inkluderande læringsmiljø. At informantane lagar klassereglar i lag med elevane er positivt, og i tillegg til at elevane får eit personleg forhold til reglane så kan ein tenkje at elevane føler i større grad at dei må følgje klassereglane når dei sjølv har vert med å medverka til korleis reglane skal vere. Lærarane legg til rette for ein føreseieleg og trygg skulekvardag, gjennom rutinar og struktur, noko som igjen kan føre til ein betre læringsssituasjon. På den andre sida kan klasseleiing vere utfordrande. Den ein informanten trekkjer fram at det er viktig at ein som kontaktlærer har mykje undervisning i eiga klasse, slik at elevane har dei same reglane, strukturen, rutinane og forventingane. Viss det er mange lærarar som underviser i ein klasse, kan det vere utfordrande, då lærarar kan ha ulike måtar å utføre klasseleiing. Då blir samarbeid mellom lærarane viktig.

Godt samarbeid mellom kollegar trekkjer informantane fram som viktig for å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Informantane bruke tid på å samarbeide med kollegaer om miljøet i klassen, der dei og diskuterer korleis ein skal legge til rette for elevar som har vanskar eller treng tilrettelegging. Dette støttar Mitchell (2020, s. 54-55) som seier at det er viktig at det utvikles ein felles visjon hjå tilsette på alle nivå i utdanningssystemet, og vilje og engasjement til å gjennomføre ein inkluderande opplæring. I følgje utdanningsdirektoratet (2020a) er det viktig at skuleleiing legg til rette for kollegial samarbeid om klasseleiing, for å kunne utvikle klasseleiing med høg kvalitet. I dette samarbeidet er det viktig å ta utgangspunkt i at klasseleiing kan skape eit inkluderande læringsmiljø, og reflektere og diskutere kva handlingar som både lærarar, elevar og føresette opplever at bidreg til eit inkluderande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Skal ein utvikle eit inkluderande læringsmiljø er ein med andre ord også avhengig av leiing, kollegaer og eit godt arbeidsmiljø på skulen. Informantane trekkjer òg fram at ein er avhengig av eit godt arbeidsmiljø for at ein skal klare å ha eit inkluderande læringsmiljø. Viss det er dårleg samarbeid i kollegiet kan elevane sjå det. Lærarar er også rollemodellar når det gjelder deira åtferd til andre kollegaer, og det blir difor viktig at lærarar seg i mellom er inkluderande og positive til kvarandre.

Lærarane seier også at det er veldig viktig å ha foreldra på lag, og ha fokus på foreldresamarbeid og tett dialog med foreldre. I overordna del 3.3. av læreplanen står det at «*God kommunikasjon mellom heim og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevens oppvekstmiljø*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er klare samanhengar mellom eit godt samarbeid mellom skule og heim og elevars faglege og sosiale utvikling og læring. Ved å etablere eit godt samarbeid med heimen, får ein betre innsikt i kva behov elevane har og korleis elevane fungerer

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det vil då vere enklare å legge til rette for eleven i skulekvardagen. Foreldras haldning til skulen er av stor betydning for elevens innsats og motivasjon på skulen. Viss skulen legg til rette for eit godt samarbeid kan det bidra til at foreldra får eit positivt syn av skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Viss ein inkluderer foreldra i bornas læring vil dette skape gode moglegheiter for utvikling og læring, samstundes som foreldre vil oppfatte seg som viktige i dette arbeidet og få ein positiv oppleving rundt samarbeidet. Dette kan igjen føre til at foreldra blir positiv til elevens skulegang, som kan påverke eleven på ein positiv måte. Det ingen av informantane nemnar er kva dei gjer når foreldresamarbeid ikkje går bra. Dette kan skje, både ved at foreldre er passive eller ueinige i skulens praksis. Dette kan vere ein utfordring, og det hadde difor vert interessant å vite korleis lærarane handtere dette.

Når utdanningsdirektoratet skal skildre kjenneteikn på eit godt læringsmiljø trekkjer dei fram god leiing, god klasseleiing, positiv kultur og relasjonar i klassen og godt samarbeid med foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Relevant forskning saman med studien funn visar at ein inkluderingsfokusert klasseleiing er svært sentralt for å forstå og fremja eit inkluderande læringsmiljø. Slik utdanningsdirektoratet (2020a) og Nordahl (2012b) skildrar det, gjev inkluderingsfokusert klasseleiing med rutinar, reglar, struktur, forventingar, samt samarbeid mellom leiing, kollegaer og foreldre eit godt grunnlag for å etablere eit inkluderande læringsmiljø for elevane der alle elevane får undervisning med høg kvalitet, samt at dei blir anerkjent og trygge. Får å få ein inkluderingsfokusert klasseleiing er ein avhengig av mange partnar, og dette kan vere utfordringa i dette arbeidet.

5.4.1. Oppsummering

Inkluderingsfokusert klasseleiing er viktig for eit inkluderande læringsmiljø. Skal ein skape eit inkluderande miljø er det viktig at ein som klasseleiar også er inkluderande. Det er viktig at klasseleiar har fokus på inkludering, og kva det vil sei. Når lærarar byr på seg sjølv og visar personlege sider, kan elevane blir positivt påverka til å sjølv vere inkluderande. Arbeid med sosiale mål og klassereglar kan ein sjå på som tiltak som kan fremja eit inkluderande fellesskap. Det er viktig at reglar og sosiale mål blir lagt fram på ein god måte, der ein har fokus på inkludering. Viss ein arbeidet med klassereglar og sosiale mål bør ein legge dette fram som elevanes beste, for då vil elevane få ein oppleving av at klassereglane er for å hjelpe dei, framfor å hindre dei.

På den andre sida kan inkluderingsfokusert klasseleiing vere utfordrande. Der er viktig at ein har mykje av undervisning i eiga klasse, slik at elevane har dei same reglane, strukturen, rutinane og forventingane. I arbeidet med eit inkluderingsfokusert klasseleiing er ein avhengig av leiing, kollegaer og eit godt arbeidsmiljø på skulen. Lærarar er også rollemodellar når det gjelder deira åtferd til andre kollegaer, og det blir difor viktig at lærarar seg i mellom er inkluderande og positive til kvarandre. Viss ein inkluderer foreldra i bornas læring vil dette skape gode moglegheiter for utvikling og læring, samstundes som foreldre vil oppfatte seg som viktige i dette arbeidet og få ein positiv oppleving rundt samarbeidet. Dette kan igjen føre til at foreldra blir positiv til elevens skulegong, som kan påverke eleven på ein positiv måte.

5.5. Korleis forstår eit utval lærarar på 1-7.trinn eit inkluderande læringsmiljø, og kva legger dei vekt på i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø for alle?

Figur 1 under kapittel 5.1. visar studiens konsept, og eg har no drøfta kvart element i figuren, samt spenningsforhold og forhold som knyt elementa i lag. Samla kan ein sjå at informantane har eit god forståing for eit inkluderande læringsmiljø, og ein praksis som kan fremja eit inkluderande læringsmiljø. Informantane tar ulike omsyn og tilretteleggingar, som kan vere med å inkludere elevane i den ordinære undervisninga. Ein kan likevel sjå at det er forhold i skulen som kan utfordre praksis i skulen, og som kan verke hemmande for eit inkluderande læringsmiljø. Eit inkluderande læringsmiljø er ein samansett oppgåve, og det er mange forhold og personer som spelar inn for at ein kan oppnå det. Som kontaktlærer er ein avhengig av at elevgruppa, leiing, kollegaer og foreldre er med på å jobbe for eit inkluderande læringsmiljø (Midthassel, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 116.117). Ein kan ikkje gjere denne jobben åleine.

Samstundes er opplevinga av å vere inkludert subjektiv, det vil derfor vere ulikt kva tilpassingar som er nødvendig for å gje ein inkluderande oppleving (Olsen, 2020, s. 13). Elevar lærar på mange ulike måtar, dei har ulike personlegdommar, bakgrunnar og læringspotensial. Dei likar ulike ting, blir motivert av ulike ting og dei interesserer seg for ulike ting. For at elevane skal oppleve at dei blir inkludert, må elevane oppleve at dei blir møtt på desse tinga, vertfall somme gonger. Dessutan er det forhold som kan gjere det vanskeleg å møte desse behova. Lærarane har ein travel arbeidsdag, og har mange omsyn å ta. Det vil dermed vere nesten umogleg å møte alle desse behova heiletida, og ein må prioritere kva som er viktigast.

Når ein som lærar ikkje klarar å møte dei behova ein elev treng for å fungere i undervisninga, treng eleven spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Det er viktig at eleven då får spesialundervisning av god kvalitet som kan hjelpe eleven til å oppnå sitt læringspotensial. For at spesialundervisninga skal ha god kvalitet bør undervisninga bli gjennomført av lærarar med spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 128-129). Eit inkluderande læringsmiljø er satt saman av både den ordinære undervisninga og spesialundervisninga, då dei samla blir tilbodet til elevane. Kvaliteten på begge opplæringane er dermed like viktig for å oppnå eit inkluderande læringsmiljø.

5.6. Er det mogleg å nå idealet om eit inkluderande læringsmiljø?

I Norge har fellesskolen lange tradisjonar. Fellesskolen bygger på prinsippa om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Uavhengig av blant anna av bakgrunn, funksjonshemming og kjønn skal skolen vere for alle (Nordahl, 2018, s. 30-31). Det finst ikkje eit universelt akseptert definisjon på inkludering. Inkludering er ein komplekst fenomen og dermed eit omgrep som er vanskeleg å definere (Haug, 2014, s. 11-12). I Nordahlsrapporten visar at det er for lite kunnskap om korleis ein lokalt legger til rette for god hjelp og støtte, og ein inkluderande praksis i skolen. Det er store forskjellar på kvaliteten på opplæringstilbodet i Norge. Rapporten visar òg at behovet for spesialundervisning har auka sidan 2006, og at omlag 8 prosent i skolen mottar spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 128-129). Samstundes som behov for spesialundervisning aukar, visar rapporten at det er store svakheitlar med korleis spesialundervisninga fungerer i dag. Omlag 60 prosent av elevane som mottar spesialundervisning, får spesialundervisninga utanfor fellesskapet i klassen, og det er rundt 50 prosent av spesialundervisninga som blir utført av assistentar utan spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 98-104).

Eit inkluderande læringsmiljø er idealet i den norske skolen. Likevel er ikkje forskarane einige om korleis dei skal definere inkludering. Kan ein då forvente at lærarar skal kunne praktisere ein inkluderande opplæring? I den nemnte rapporten blir det sagt at kunnskapsgrunnlaget på område er for snevert, og at ein ikkje finst konkrete tiltak som er basert på forskning. Det blir trekt fram at det trengs meir spesialpedagogisk forskning med høg kvalitet på området, som kan vere med å bidra til ein meir inkluderande praksis.

Eg har i denne studien blant anna sett på korleis eit utval lærarar arbeider for å nå eit inkluderande læringsmiljø. Eg har ikkje observert informantane i aksjon, og veit derfor ikkje resultatet av det arbeidet lærarane gjer, utan om det dei uttrykkjer sjølv. Informantane er strategisk utvalt, og er engasjerte og flinke i dette arbeidet og det kan tenkjast at resultatet hadde vert annleis viss det studien ikkje var basert på strategisk utval. Det er variasjon på informantane sine strategiar for eit inkluderande læringsmiljø, utan at det er noko negativt i den forstand. I følge Olsen (2020, s.13) er det ulikt kva tilpassingar som er nødvendig for å gje ein inkluderande oppleving. Men det visar òg at den enkelte lærarane og skule i stor grad står åleine i velje korleis dei skal gjere dette arbeidet, og at det kan skape ein usikkerheit om kva som er riktig for sin elevgruppe. Det kan gjere at det er store forskjellar på kvaliteten av undervisninga frå klasserom til klasserom, skule til skule og kommune til kommune. Det er også stor variasjon på skulane om det er personale med eller utan spesialpedagogisk kompetanse som utfører spesialundervisning. Noko som kjem fram som ein svakheit i spesialundervisninga (Nordahl, 2018, s. 98-104).

Informantane uttrykte under intervjuet at dei syns det var vanskeleg å skulle fortelje kva eit inkluderande læringsmiljø er, og det var fleire som uttrykte at dei var usikre på om det dei gjer er riktig. Det er vel kanskje ikkje så rart, når sjølv anerkjente forskarar på område er usikker på kva som er riktig? Ein kan likevel sjå at lærarane gjer veldig mykje riktig, med støtte frå relevant forskning. Ein kan stille seg undrande til at den enkelte lærarar skal finne ut av alt dette sjølv. Det vil då vere store forskjellar i den norske skulen, der det er mange lærarar som kan misslykkes i dette arbeidet utan rett kompetanse. Ut i frå dette kan ein trekkje slutningar om at det treng eit løft innan praksisnær forskning på området og meir spesialpedagogisk kompetanse på skulane, samt ytterlegare opplæring av lærarar for at ein kan sikre at skulane i Noreg er inkluderande på alle felt.

6.0. Avslutning

I dette kapittelet skal eg samla trådane, og på ein samanfattande måte svare på korleis eg i denne studien har fått svar på problemstillinga: «*Korleis forstår lærarar på 1-7.trinn eit inkluderande læringsmiljø, og kva legger dei vekt på i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø for alle?*» Gjennom fire semistrukturerte intervju har eg samla inn data kring handlingar, erfaringar, tankar og opplevingar til eit lite, men variert utval lærarar. Etter analyse av empirien, har eg undersøkt korleis dette kan relaterast til relevant litteratur og forskning. Studiens føremål har vore å kartlegge det samanfattande omgrepet «inkluderande læringsmiljø» og dagens praksis, og kasta lys over eit felt som er forska relativt lite på (Nordahl, 2018, s. 128-129).

For å forstå læraranes utgangspunkt, vart tolkinga deira av eit inkluderande læringsmiljø avklart fyrst i intervjuet, og deretter deira praksis i høve ordinær undervisning og spesialundervisning. Resultatet frå studien visar at arbeid med det *sosiale fellesskapet, læringsfellesskapet og inkluderingsfokusert klasseleiing* er dei mest vektlagde elementa. Nokre av desse elementa vart ordlagt nokså nøyaktig av lærarane, medan andre vart synleg gjennom konteksten når dei fortel om praksis i intervjuet. I arbeidet med det *sosiale fellesskapet* visar funna at lærarane vektlegger arbeidet med relasjonar og elevanes tilhøyrse til elevgruppa, samt at dei legg til rette for utvikling av det sosiale fellesskapet gjennom aktivitetar og andre grep som organisering og samtalar. *Læringsfellesskapet* blir utarbeid gjennom at lærarane legg til rette for læring og mestring for alle, der alle skal kunne delta i eiga og medelevars læring, og at dei lagar rom for at alle skal kunne feile og utvikle seg. I *inkluderingsfokusert klasseleiinga* vektleggjar lærarane trygge og føreseielege rammer, samarbeid med kollegaer og foreldre, samt at dei har fokus på deira eiga framtoning som lærar og rollemodell.

Det sosiale fellesskapet, læringsfellesskapet og inkluderingsfokusert klasseleiing kan samla vise korleis ein kan forstå og fremja eit inkluderande læringsmiljø. I lys av relevant teori har eg også sett på samspelet og spenningsforholdet mellom dei tre elementa, og ein kan tydeleg sjå at det er eit samspel mellom det *sosiale fellesskapet, læringsfellesskapet og inkluderingsfokusert klasseleiing*. Dei tre elementa er avhengig av kvarandre, og ein har behov for å arbeide med alle tre for å lykkas med kvar enkelte element, og for å oppnå eit inkluderande læringsmiljø. Ein kan òg sjå at det finnes spenningsforhold som kan verke hemjande i arbeidet med eit inkluderande læringsmiljø, og det blir viktig å ha kunnskap om dette når ein arbeider med eit inkluderande læringsmiljø.

Innleiingsvis presenterte eg oppgåvas bakgrunn og min faglege motivasjon bak studien, der det kjem fram at det er manglar både når det gjelder den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. Det kjem òg fram at det er ein klar samanheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisninga og behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 128-129). Eg har i kapittel 5 drøfta studiens funn saman med relevant litteratur og forskning, og funna blir støtta av studiens teoretiske grunnlag. Med andre ord visar lærarane ein forståing for eit inkluderande læringsmiljø og ein praksis som kan vere med å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Kontaktlærarane legg mykje arbeid i det pedagogiske og didaktiske arbeidet i sine klassar, og legg til rette for ein opplæring med god kvalitet.

Samstundes er det ein krevjande oppgåve å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Det er mange faktorar som spele inn, også ting som er utanfor lærarens handlingsrom. Lærarane er avhengig av at kollegaer, leiing, foreldre og elevgruppa også arbeider for å ha eit inkluderande læringsmiljø. Informantane uttrykte òg ein viss usikkerheit når det gjaldt deira forståing og praksis. Som eg tidigare har trekt fram, kan denne usikkerheita tyde på at lærarane ikkje har fått tilstrekkeleg opplæring, og at lærarane i stor grad står fritt til å velje korleis dei skal praktisere opplæringa. Slik det kjem fram i Nordahlsrapporten (Nordahl, 2018, s. 128-129) er det store variasjonar i praksis frå skule til skule, og slik som Peder Haug (2017c, s.214-215) uttrykkjar så har ein framleis ein veg å gå for å oppnå eit skulesystem som er inkluderande i alle ledd. Lærarane som eg har intervjuar har blitt valt ut i lys av at dei visar engasjement rundt emne og arbeider mykje med dette i sine klassar. Hadde eg basert studien på eit tilfeldig utval, kunne kanskje funna sett annleis ut.

Studien står i eit motførestilling til den forskinga som eg innleiingsvis presenterte, når det gjelder kvaliteten på den ordinære opplæringa generelt i Noreg. Sidan informantane i studien er kontaktlærarar med arbeidsoppgåver som består mest av undervisning i ordinær opplæring er det dette studien har fokusert mest på. Ein kan difor ikkje uttale noko om kvaliteten på spesialundervisninga som er gitt på dei utvalte skulane, men det har komme fram i studien at det er fleire av skulane brukar personale utan spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisninga, noko som det blir uttalt i Nordahls rapporten (Nordahl, 2018, s. 128-129) som ein svakheit med den spesialpedagogiske undervisninga.

Funna i studien kan ikkje brukas til å trekkje generelle slutningar om kva alle lærar forstår og arbeider for å fremja eit inkluderande læringsmiljø (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Dette fordi studien tar utgangspunkt i eit avgrensa og strategisk utval på fire informantar. Det er deira opplevingar av fenomenet som kjem fram. Eg håpar likevel at denne studie kan vere eit empirisk bidrag, og ein

samanstilling som kan gje kunnskap til lærarar som ynskjer meir kunnskap om korleis dei forstå og arbeider for å fremja eit inkluderande læringsmiljø.

6.1. Avsluttande refleksjonar

Avslutningsvis vil eg reflektera over forskingsprosessen og skildra noko av det eg har lært, og kva som har vore utfordrande. Denne studien har berre kartlagt ein liten del av eit stort forskingsfelt, og eg vil difor også komme med tilrådingar for vidare forskning, med utgangspunkt i noko av det denne studien ikkje har strukket over, men som kan vere interessant for feltet.

6.1.1. Kritiske refleksjonar

Det har vert utfordrande, men veldig lærerikt å setja seg inn i litteratur og forskning, samstundes som ein skal gjere eiga forskingsarbeid i lys av ein problemstilling. Eit inkluderande læringsmiljø er eit stort tema, som strekker seg over eit breitt i pedagogisk og spesialpedagogisk forskingsfelt. Eg har i dette arbeidet fått kunnskap om eit inkluderande læringsmiljø og fått innsyn i korleis erfarne og etter mi vurdering erfarne lærarar arbeider med eit inkluderande læringsmiljø. Eg hadde som mål å undersøkje eit felt som er relativt lite forska på, og som er utfordrande å få til, i følge forskning. Med dette utgangspunktet har kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju fungerert bra. Intervjusamtalane med lærarane har vert rik på informasjon. Sjølv om ein får fanga opp mykje informasjon gjennom intervju, er eg medviten om at denne type forskning gjev eit lite grunnlag for å kunne generalisera. Ved eit større kvantitativ undersøking eller med ein trianguler tilnærming ville det ha vore eit større generaliseringsgrunnlag. Når ein utfører forskning som omhandlar lærarars praksis kan det også vere føremålstenleg å observere i tillegg til intervju, slik at ein får eit større grunnlag for å kunne med sikkerheit trekkje konklusjonar om deira praksis.

Eg er medviten om at min bakgrunn som lærar kan ha prega funna som er blitt framstilt og måten funna er blitt drøfta på. Eg har heile vegen ettersteva eit fokus på empirien, og framstilt det så ryddig som mogleg. Eg ynskjer også å påpeika at manglane og andre negative moment som eg har trekt fram, ikkje er kritikk retta mot informantane, men mot skulen som system. Alle informantane gjer etter mitt syn ein framifrå jobb, og eg har lært mykje av dei. Eit intervju klarar ikkje å fanga opp alt av ein lærars forståing og praksis rundt eit fenomen, og sjølv om ikkje alle kompetansar kjem fram i intervju, tydar ikkje det på at lærarane ikkje kan det eller praktiserer det.

6.1.2. Vegen vidare

Etter å ha fordjupa meg i eit emne har det dukka fram fleire andre spørsmål som eg tykkjer er interessant, og som kan vere nyttig for feltet å kartlegge. Fyrst vil eg trekkje fram at det hadde vert spennande å undersøkje lærarars praksis kring eit inkluderande læringsmiljø gjennom observasjon. Elevane sine perspektiv er òg noko som hadde vert spennande å kartlegge, der ein ser på korleis elevar som mottar spesialundervisning opplever å vere inkludert i læringsmiljøet. Det hadde også vore interessant å gå djupare til verks ved å sjå på eit moment som er viktig kring eit inkluderande læringsmiljø. Til dømes korleis relasjonsbygging eller tilpassa opplæring kan vere med å fremja eit inkluderande læringsmiljø.

7.0. Kjelder

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30(1), 1-34. Henta frå https://search-proquest-com.galanga.hvl.no/docview/2024001290?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene : løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S. & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø : inkludering faglig og sosialt* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2019). *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring : flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I(s. [81]-116). Bergen: Fagbokforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Haug, P. (2014). Inkludering. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Inklusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : Innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017c). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. Henta frå <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2017d). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : Innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Meld. St. nr. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 1 : elevkultur - faglig og sosial læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3. utg.). New York: Routledge.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies - dimensions and agendas. *International journal of inclusive education*, 22(10), 1048-1061.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Nilsen, S. (2017a). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2012a). *Bedre læring for alle elever : om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2012b). Klasseledelse. I K. J. Hemmer & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning IP. Haug (Red.), *Spesialundervisning : Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial IM. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Pedlex.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Henta 27.04 2021 frå <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er et godt læringsmiljø? Henta 30.03. 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Et godt læringsmiljø. Henta 12.03. 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Tiltak for å fremme fellesskap og miljø. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Klasseledelse Henta 03.04 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#154036>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Henta 30.03 2021 frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

8.0. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling

«Korleis forstår lærarar på 1-7.trinn eit inkluderande læringsmiljø og kva legger dei vekt på i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø?»

Innleiing:

- Kort om meg og formålet med studien og kva informasjonen skal brukas til.
- Gjere greie for informantens taushetsplikt, samt om samtykke og anonymisering.
- Spør om informanten har nokre spørsmål i høve til intervjuet eller studien.
- Bakgrunn om informanten (arbeidserfaring, utdanning og noverande arbeidsoppgåver).

Inkluderande læringsmiljø

- Kva er det fyrste du tenkjer når du høyrer omgrepet inkluderande læringsmiljø?
- Er det spesielle omgrep/områder du tenkjer på når det gjelder eit inkluderande læringsmiljø? (Nærleggande omgrep/faguttrykk).
- Kvifor trur du at det er viktig med eit inkluderande læringsmiljø?
- Inkludering er eit samansett omgrep, og ein kan sei at me har ulike innfallsvinklar for å inkludere elevar i læringsmiljøet, òg på skulen. Kan du fortelje kva du tenkjer rundt inkludering?

Praksis

- Tenk deg at det er eit nytt skuleår og du skal ta over ein ny klasse. Du får vite på forhand at det i tidligare skuleår har vert krevjande å skape eit inkluderande læringsmiljø i klassen. Kva ville du ha lagt vekt på for å inkludere alle/flest mogleg i læringsmiljøet?
- Kan du skildre ein episode der du lyktas med å fremja eit inkluderande læringsmiljø?
- Kva vektleggjar du i arbeidet med å tilpassa undervisninga fagleg (tilpassa opplæring)?
- Korleis arbeidar du med relasjonar elev-elev og lærar-elev?
- Kva vektlegger du i arbeidet som klasseleiar? Då tenkjer eg på dei rammene du setter i klasserommet.
- Tenk deg at du hamnar i ein situasjon der det er ein elev som føler at han eller ho er ekskludert frå læringsmiljøet. Kva ville du ha gjort for å endre dette?
- Kva er dei største utfordringane når det gjelder å fremja eit inkluderande læringsmiljø?
- Er det noko meir du vil tilføre til din praksis for å fremje eit inkluderande læringsmiljø?

Elevlar som mottar spesialundervisning

- I nokre høver må elevlar motta spesialundervisning for å få mest mogleg utbytte i undervisninga. Tenk deg at du skal ha ein klasse der det er nokre elevlar som skal motta spesialundervisning. Korleis ville du ha gått fram for at desse elevane skal vere ein inkludert deltakar i læringsmiljøet?
- I ein travel «lærarkvardag» kan det vere vanskeleg å halde full oversikt over kva elevlar som mottar spesialundervisning held på med når du har ansvar for den ordinære undervisninga. Sjå for deg ein slik situasjon - er det noko du tenkjer kan vere utfordrande i eit slikt høve?
- Korleis oppleve du samarbeidet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske fagfeltet generelt i skulen?
- Er det noko du vil tilføre i høve til ditt arbeid med å inkludere alle elevlar i læringsmiljøet?

Avsluttande spørsmål

- Korleis tenkjer du at inkluderande læringsmiljø skal vere ideelt sett?
- Viss du skal trekkje fram ein ting for å lykkes med eit inkluderande læringsmiljø, kva ville det ha vert?

Oppsummerande spørsmål

- Noko anna du vil legge til utan om dei spørsmåla som er stilt?
- Er det noko du ynskjer å spørje om? Eventuelt etter at lydopptaket er slått av?
- Takk for at du stilte opp på intervju!

8.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i mitt forskingsprosjekt om inkluderande læringsmiljø?

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt om «inkluderande læringsmiljø»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta på mitt forskingsprosjekt der formålet er å sjå på lærarars arbeid med eit inkluderande læringsmiljø. I dette skrivet skal eg gje deg informasjon om prosjektet og kva ein eventuelt deltaking for deg vil innebere.

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Forskningsprosjektet er ein masteroppgåve som skrivast ved Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal. Eg, Anne Katrine Lid er ein student på masterstudiet «Master i spesialpedagogikk» og er prosjektleiar. Min rettleiar er Eirik Sørnes Jenssen.

Formål med studien

Eg ynskjer å sette lys på lærarar sin forståing og arbeid med å fremja eit inkluderande læringsmiljø. Bakgrunn for val av tema er at eg opplever dette arbeidet krevjande og noko som ein dagleg må arbeidet med som lærar og spesialpedagog. Eg ynskjer derfor å lære meir om dette temaet, og korleis ein arbeidar med det i praksis.

Min problemstilling er:

«Korleis forstår lærarar på 1-7.trinn eit inkluderande læringsmiljø og kva legger dei vekt på i deira arbeid for å fremja eit inkluderande læringsmiljø?»

Kva inneber det for deg å delta?

Undersøkinga inneber at du må delta på eit intervju. Intervjuet er ein samtale der eg ynskjer å få fram dine erfaringar, arbeidsmåtar og tankar om eit inkluderande arbeidsmiljø. Din kunnskap vil verdsettast høgt! Intervjuet vil ta rundt 45-60 minutt.

Ditt personvern

Alle opplysningar vil bli anonymisert og behandla konfidensielt, og det er berre eg og min rettleiar som vil ha tilgang til dette. For å sikre at alt kommunikasjon under intervjuet kjem med, vil intervjuet bli tatt opp på lydband. Lydopptaket skal oppbevarast på ein trygg plass. Intervjuet vil deretter bli transkribert, og alle personlege opplysningar blir utelatt frå tekstdokumenta. Lydopptaket blir sletta når prosjektet er gjennomført. Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2021. Det er frivillig å delta

i studien, og dersom du ynskjer kan du trekkje ditt samtykke. Det kan du gjere det når som helst, utan nokon form for grunngiving. Viss du ynskjer å trekkje deg vil all data bli sletta.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i kva personopplysningar som er registret om deg
- Å retta personopplysningar om deg
- Få sletta personopplysningar om deg
- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar
- Å sende klage til datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

Kva gjer oss rett til å behandla personopplysningar om deg?

Me behandlar personopplysningane dine basert på ditt samtykke. Norsk senter for forskingsdata AS har vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du vil delta i studien, ber eg deg om at du underteiknar eit samtykkeerklæring som du leverer til meg før intervjuet.

Kor kan eg finne ut meir om forskingsprosjektet?

Prosjektleder – Anne Katrine Lid: Tlf: 414 28 361, e-post: anneklid@icloud.com

Rettleiar - Eirik Sørnes Jenssen: Tlf: 57 67 60 16/ 470 16 042, e-post: eirik.jenssen@hvl.no

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS: tlf: 55 58 21 17, e-post: personvernombudet@nsd.no

Personvernombud HVL, Trine Antikken Larsen: Tlf: [913 65 920](tel:91365920), e-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

På forhand tusen takk!

Med vennleg helsing

Prosjektleder, Anne Katrine Lid og rettleiar, Eirik Sørnes Jenssen

Samtykkeerklæring

Eg gjev med dette samtykke til å delta med intervju, og er innforstått med det ovannevnte.

Namn

Signatur

Sted/dato

8.3. Vedlegg 3: Søknad til NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Ein kvalitativ studie om inkluderande læringsmiljø

Referansenummer

217762

Registrert

05.10.2020 av Anne Katrine Lid - 141683@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Sørnes Jenssen , eirik.jenssen@hvl.no, tlf: 47016042

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Katrine Lid, anneklid@icloud.com, tlf: 41428361

Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.05.2021

Status

21.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG.

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)