



MASTEROPPGAVE

Læreres opplevelse av inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet – mellom intensjoner og virkelighet

Teachers experience of the inclusion of children with special needs in the classroom – in between intensions and reality

Sara Hedeman

MGBSP550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Institutt for pedagogikk religion og samfunnsfag. Spesialpedagogikk 2 emne 2.

30.05.22

Sammendrag

I dagens skolen er det rom for alle. Alle elever uavhengig evne og forutsetning skal inkluderes i et faglig, sosialt og opplevd fellesskap. Som premissleverandør for denne inkluderingen, har vi læreren. Læreren skal i sitt arbeid, arbeide for at elever med særskilte behov blir ivaretatt i den inkluderende undervisningen. Hensikten med denne studien er å få en dypere innsikt i lærerens opplevelse av egen arbeidssituasjon og realiseringen av en inkluderende undervisning.

Problemstilling for studien er:

«Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov i klasserommet?».

For å besvare problemstillingen, ble det gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fem lærere ved fire ulike skoler i og rundt en norsk storby.

Funnene indikerer at lærere har en grunnleggende god forståelse av begrepet inkluderende undervisning og hvilke forhold som skal til for å realisere den. De arbeider hardt for å finne og utvikle nye arbeidsmetoder som inkluderer alle elevene. Lærerne opplever at arbeidet med å utarbeide en inkluderende undervisning er krevende. De påpeker utfordringer knyttet til ressurser, tid og tilpasset opplæring. Lærerne fremhever tid til felles refleksjon med kollegaer som grunnleggende i arbeidet å utvikle kompetanse for inkludering.

Lærerne opplever ulik grad av mestring, i relasjon til å inkludere elever med særskilte behov. De knytter dette i stor grad til mangel på ressurser i form av pedagogisk personale. Lærerne opplever seg selv som kompetente til inkludere, men innenfor de rammene som ligger i dagens skole, er det utfordringer knyttet til realiseringen av den inkluderende undervisning hvor alle elever opplever å være inkludert i et faglig og sosialt fellesskap.

Abstract

In school today, there is room for everybody. All students, indifferent of their ability and prerequisite are to be included in a professional, social and personally experienced community. As head of this inclusion, we have the teacher. In their line of work, the teacher shall ensure that the children with special needs, will be attended to in the inclusive education. The purpose of this study, is to get a deeper insight in the teachers experience of their own work situation and the realization of an inclusive education.

The thesis question of the study is:

“How does teachers experience the inclusion of children with special needs in the general classroom?”.

To answer the thesis question, semi-structured interviews were conducted with five teachers from four different schools in and around a big city in Norway.

The findings indicate that the teachers have a fundamentally great understanding of the term inclusive education, and the conditions it takes for it to be realized. They work hard to create and find working methods where every student is included. The teachers find the work that it takes to create an inclusive classroom demanding. They link the challenges they face to resources, time and individually adapted teaching. They highlight that time with their colleagues, where they reflect together as fundamental in order to develop a competence for inclusion.

The teachers experience different levels of mastery, in relation to the inclusion of children with special needs. It is strongly linked to the lack of teaching staff in the classroom. They experience their competence for inclusion as adequate, but connect the challenges in the realization of creating an inclusive education where every student experience professional and social inclusion, to the framework that the school is restricted by.

Forord

Tenk, nå er jeg ferdig. All den tid jeg tenkte jeg skulle bruke på denne oppgaven, og nå er jeg plutselig ferdig. Det som til tider har følt som et evighetsprosjekt, har nå slutt fått sitt siste punktum, og det er jeg glad for. Levering av denne masteren markerer slutten på 5 år på lærerstudiet ved Høgskulen på Vestlandet, slutten på livet som student og starten på livet som lærer. Det gleder jeg meg til.

Arbeidet med denne masteren har vært energigivende, utfordrende og spennende. Jeg står i dag med en dypere kunnskap og forståelse av et stort forskningsfelt. I den anledning vil jeg takke mine veiledere, Vibeke Solbue og Lok Subba. Takk for givende og konstruktiv veiledning. Takk til deg Vibeke Solbue, for ekstra god oppfølging helt til siste slutt.

Videre vil jeg takke min Vidman, som har stått ved min side og støttet meg i oppturer og nedturer gjennom hele prosessen. Takk til familien min, takk for gode klemmer og omsorg. Takk til Alexandra Jellestad og Lunsjgjengen for dager sammen på lesesal, i tykt og tynt. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min mor, for kreative samtaler, omsorg og støtte. Uten deg hadde det ikke blitt vei i vellinga.

Takk til de 5 informantene, som stilte seg til disposisjon for mine spørsmål og dannet grunnlaget i denne studien.

Sara Hedeman,
Eidsvågneset, 30.05.22.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning	8
1.1. Personlig bakgrunn for valg av forskningsfelt	9
1.2. Temaets aktualitet.....	9
1.3. Redegjørelse for problemstilling.....	10
1.4. Et historisk blikk på norsk skole	11
1.5. Begrepsavklaringer	12
1.5.1. Inkluderingsbegrepet	13
1.5.2. Elever med særskilte behov	13
1.5.3. Rammefaktorer.....	14
1.5.4. Den spesialpedagogiske tiltakskjede.....	14
1.5.5. Spesialundervisning	15
1.5.6. Individuelle opplæringsplaner	15
1.6. Oppgavens disposisjon	16
2.0. Teori.....	17
2.1. En inkluderende skole	17
2.1.1. Inkluderingsintensjon	17
2.1.2. Dimensjoner av inkludering.....	18
2.2. Tilpasset opplæring	18
2.2.1. Forståelse av begrepet tilpasset opplæring.....	19
2.2.2. Sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring	20
2.3. Lærerens rolle i den inkluderende undervisningen	21
2.3.1. Læreren som profesjonsutøver i en inkluderende skole	21
2.3.2. Lærerens frie handlingsrom.....	21
2.3.3. Lærerens kompetanse for inkludering	22
2.3.4. Samarbeid for inkludering – lærere, ledelse og skoleeier	23
2.4. utfordringer i realiseringen av en inkluderende praksis i klasserommet.....	24
2.4.1. Organisering av undervisningen	24
2.5. Rammefaktorteorien	24
3.0. Kunnskapsstatus	27
3.1. Forståelse av begrepet inkludering	27
3.2. Organisering av inkluderende undervisning	28
3.3. Holdninger til inkluderende undervisning	29
3.4. Læreres beskrivelse av egen inkluderende praksis	30
3.5. Samarbeid i arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov	30
3.6. Læreres opplevelse av egen praksis.....	33

3.7. Læreres vurdering av egen spesialpedagogisk kompetanse	33
4.0 Metode	35
4.1. Vitenskapsteori og valg av kvalitativ metode	35
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	37
4.2.1. Semi-strukturert intervju.....	37
4.3. Valg av informanter.....	38
4.4. Tilgang til forskningsfelt og informasjonsskriv.....	39
4.5. Intervjuguide og pilotintervju.....	40
4.6. Gjennomføring av intervjuene.....	42
4.7. Transkripsjon.....	43
4.8. Analyse av datamaterialet.....	44
4.8.1. Fase 1 – Bli kjent med eget datamateriale	45
4.8.2. Fase 2 – Utforming av de første kodene	45
4.8.3. Fase 3 – Lete etter tema.....	45
4.8.4. Fase 4 – Gjennomgang av temaene	45
4.8.5. Fase 5 – Definere og navngi tema.....	46
4.8.6. Fase 6 – Fremstilling av funn	46
4.9. Forskningsetiske refleksjoner	47
4.10. Studiens kvalitet – reliabilitet og validitet	48
4.10.1. Studiens reliabilitet	48
4.10.2. Studiens validitet	50
5.0. Presentasjon av funn	52
5.1. Læreren forståelse av begrepet inkluderende undervisning og formålet med IOP	52
5.1.0. Inkluderende undervisning.....	52
5.1.1. Individuelle opplæringsplaner	54
5.2. Læreren som tusenkunstner i arbeidet med inkludering.....	55
5.2.1. Varierte arbeidsmetoder	55
5.2.2. Læring i heterogene grupper	56
5.2.3. Økte ressurser.....	57
5.2.4. Samarbeid for inkludering.....	57
5.2.5. Mestring av inkluderingssituasjonen	58
5.3. utfordringer i arbeidet med inkludering av elever med særskilt behov	59
5.3.1. TPO - Store individuelle forskjeller.....	59
5.3.2. Forhold som påvirker undervisningen.....	60
5.3.3. Mangel på nok ressurser	61
5.3.5. Elevforutsetninger	61
5.4. I skjæringspunktet mellom intensjon og virkelighet.....	63
5.4.1. Å komme til kort	63
5.4.2. Kompetanse.....	64
5.4.3. utfordringer i praksis	65
5.5. Oppsummering av funn	66
6.0. Diskusjon av funn	67
6.1. Læreren forhold til den inkluderende undervisningen.....	67
6.1.1. Inkluderingsens tre dimensjoner.....	67
6.1.2. Holdninger	68

6.1.3. Organisering av den inkluderende undervisningen	69
6.1.4. Samarbeid for inkludering	70
6.2. Rammer for inkludering	71
6.2.1. Det pedagogiske rammesystemet.....	71
6.2.2. Ressursmessige rammer.....	72
6.2.3. Administrative rammer	74
6.2.4. Organisatoriske rammer.....	75
6.2.5. Elevene som ramme.....	75
6.3. Lærernes opplevelse av kompetanse og mestring	76
6.3.1. Kompetanse.....	76
6.3.2. Mestring	78
7.0. Oppsummering og konklusjon	80
Litteraturliste.....	82
Vedlegg i - Intervjuguide	87
Vedlegg ii – Meldeskjema NSD	89
Vedlegg iii - informasjonsskriv.....	94

1.0 Innledning

I løpet av de siste tiårene, har fokuset på inkludering av elever med særskilte behov, ført til færre segregerende og ekskluderende tiltak (Nilsen, 2017b). Dette har resultert i en felles skole som skal romme alle barn og unge. Dagens klasserom skal være en arena hvor barn med ulike behov for tilrettelegging og tilpasning, uavhengig evne og forutsetning, skal komme sammen for å lære. Prinsippet og tanken bak en inkluderende skole har med tiden utviklet seg i takt med behovet for å møte mangfoldet i samfunnet (Nilsen, 2017b). Barn med særskilte behov, skal bli inkludert i skolens fellesskap. Prinsippet bygger på politiske initiativ og det er vanskelig å ikke si seg uenig i at alle barn skal inkluderes (Haug et al., 2014). Som ansatt i skolesystemet, må læreren følge det reglementet og de føringene som er nedfelt i Opplæringslova(1998) og læreplanverket. Lærerens samfunnsmandat er å tilrettelegge undervisningen for alle skolens elever. Det er lærerens oppgave å sikre at elever får den opplæringen de skal ha, i tråd med deres forutsetninger og evner. Så vel som tilrettelagt undervisning, er læreren også ansvarlig for å arbeide mot at elevene opplever seg inkludert i klassens faglige og sosiale fellesskap (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det er ikke til å legge skjul på at dette er en stor og kompleks oppgave, som krever kompetanse om inkludering av elever med særskilte behov, samt tilstrekkelig med pedagogisk personale og et godt tverrfaglig samarbeid.

Læreren skal utvise et profesjonelt og faglig skjønn i valgene som blir tatt i undervisning og i arbeidet med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I hverdagen står læreren overfor situasjoner som krever umiddelbar vurdering og handling. Deres handlinger bygger på etiske og pedagogiske begrunnelser (Wilson, 2012). Oppgavene de er blitt tildelt i sin hverdag er mange, og læreryrket er komplekst. Å få innsikt i hvordan lærere opplever arbeidet med å skulle inkludere elever med særskilte behov, samtidig se alle elevene enkeltvis og jobbe for et sosialt og faglig fellesskap, kan gi oss forståelse av hvordan dagens situasjon i skolen oppleves av lærere og hvilke områder som har et forbedringspotensial. Spørsmålene som blir stilt i denne studien handler om læreres individuelle opplevelse av å stå i forholdet mellom elevenes individuelle behov og prinsippet om inkludering i skolens fellesskap innenfor de rammene og føringene som er lagt for skolen.

1.1. Personlig bakgrunn for valg av forskningsfelt

Som snart ferdig utdannet lærer legger jeg bak meg 5 år med studier og tilhørende praksisperioder. Tilpasset opplæring og arbeid for å inkludere elevene, har vært tema i mange samtaler med veiledere, høyskolelærere og praksislærere. Nå står jeg snart selv i rollen som lærer i skolen. Vil jeg klare å inkludere elevene med særskilte behov? Hvilken kompetanse har jeg for det? Hvordan skal jeg mestre den situasjonen jeg selv har observert som kompleks og krevende?

I min tid som elev og i møte med lærere i praksis, har jeg ofte tatt meg selv i å beundre lærere som naturlig får med seg alle elevene, som klarer å engasjere dem og inkludere dem. Lærere som kjenner elevene sine godt og vet hva de trenger. Samtidig har en setning fra min første veileder i praksis bitt seg merke i meg «Vi kan ikke redde alle». Dette har jeg de siste 4 årene tenkt på mange ganger. Kan vi ikke det? Vil jeg ikke kunne hjelpe alle? Vil jeg ikke være i stand til å tilrettelegge for at deres behov blir møtt i undervisningen? Var dette utsagnet min veileders måte å fortelle meg, at det å være lærer er en stor oppgave, og med de opplevelsene hun har med rammene i dagens skole, så er det faktisk ikke mulig å redde alle eller gi alle elevene den hjelpen de trenger? Det er tydelig mange faktorer som spiller inn når det kommer til å tilrettelegge for at elevene skal oppleve å være inkludert faglig og sosialt. Jeg har forstått at det å være lærer, det er en kompleks jobb. Med dette i minnet, ønsker jeg vil høre lærernes stemme. Hvordan opplever de å stå i denne jobben som lærer, med synet for den enkelte elev, men fokus på fellesskapet? Er det slik min veileder den gang sa? Eller opplever lærerne mestring i det inkluderende arbeidet? Hvordan er rammene for deres utførelse av undervisningen? Opplever de at de har kompetansen det krever? Opplever de mestring?

1.2. Temaets aktualitet

I en intervjustudie (Damsgaard, 2013), ble erfarne lærere spurt om hvordan de opplever sin lærerlivskvalitet. Lærerne som deltok i studien, uttrykker at de opplever å stå i en skvis mellom det de ønsker å realisere i klasserommet og hva de opplever er mulig å gjennomføre innenfor de rammene som er i dagens skole. Studiens resultat indikerer at ansvaret til lærere stadig øker, mens ressursene og rammene for arbeidet ikke endres i tilsvarende grad. Lærerne stiller seg kritiske til de rammene og innsparingene som foretas innenfor

skolesektoren. De føler de må kompensere for manglende ressurser, noe som byr på opplevelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet.

Å drive inkluderende undervisning i klasserom hvor det er elever med ulike kompetanse og individuelle forskjeller, burde legge en presedens for hvilken kompetanse og hvilke ressurser som skal være tilstede i klasserommet for å realisere dette. Dersom rammefaktorene og kompetansen ikke er tilstede i undervisningen, kan intensjonene i en inkluderende skole være vanskelig å realisere i praksis. Læreren er ikke nødvendigvis uenig i prinsippet om at alle elevene skal føle og oppleve å bli inkludert faglig og sosialt, men det handler om mer enn dette. Det handler om mulighet til å mestre oppgaven de har blitt gitt. Det handler om ressurser, rammer og føringer for deres utførelse av arbeidet.

Gjennom utdanning og praksis har lærere sertifisert seg til å bli lærere. De står i første rekke for å videreformidle kunnskap til kommende generasjoner som skal ivareta samfunnet. Elevers læring og læringsvilkår er viktig. Både for elevenes psykiske og fysiske helse og samfunnets helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærere blir lærere for å bidra til at elever opplever gode læringssituasjoner. Det er grunnleggende i en velferdsstat at de som skal bidra til samfunnets videre utvikling, også får gode vilkår i sitt arbeid. Å realisere en undervisning som ivaretar elevenes særskilte behov krever kompetanse, ressurser og tid. Det er læreren som i sitt arbeid skal sørge for inkluderingen. Det er derfor nødvendig å få innsikt i lærernes opplevelse av dette arbeidet. Deres stemme er viktig for videre utvikling i realiseringen av en inkluderende skole.

1.3. Redegjørelse for problemstilling

På bakgrunn av temaets aktualitet, er min problemstillingen for denne studien som følger:

«Hvordan opplever lærere arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet?».

Læreren er utgangspunktet i problemstillingen og det er deres individuelle opplevelse av arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, som jeg i denne studien skal få en dypere innsikt i og forståelse av.

1.4. Et historisk blikk på norsk skole

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for historien frem mot utarbeidingen av det inkluderingsprinsippet som anvendes i dagens skole.

I artikkel 26 av FNs menneskerettighetserklæring (FN, 1948), heter det at alle har rett til undervisning. Denne erklæringen ble vedtatt av alle FNs medlemsland, inkludert Norge i 1948. Videre kommer det frem i FNs barnekonvensjon (FN, 1989) at denne retten skal bidra til at barnet, så langt det er mulig utvikler sine evner og personlighet. Undervisningen barnet har rett på, skal også forberede barnet på et ansvarlig liv i et fritt samfunn (Nilsen, 2017b). Som en konsekvens av den menneskerettighetserklæringen av 1948, kom lov om spesialscole i Norge i 1950. Den ga skolerettigheter til noen grupper av elever med spesialpedagogiske behov (Nilsen, 2017b). Nilsen (2017b) omtaler den første fasen i utviklingen mot en inkluderende praksis for segregeringsfasen. I denne fasen var elever med funksjonshemminger eller sosiale utfordringer, i egne segregerte spesialtiltak. Dette kunne være på sentraliserte institusjoner hvor elevene bodde på internat. Dette endret seg med tiden, og elevene fikk tilbud om å gå på egne dagskoler, mens de bodde hjemme. I denne perioden var synet på funksjonshemmede fokusert på individets evne til å tilpasse seg miljøet, fremfor at det var et samspill mellom miljøet og individet.

I 1975 ble loven om spesialscole endret (Nilsen, 2017b). Endringene åpnet opp for integreringen av elever med ulike funksjonshemminger og særskilte behov i ordinær skole. Nå skulle skolen være for alle og alle hadde rett på et tilrettelagt tilbud innenfor den ordinære opplæringen. Dette innbar at tilpasset opplæring for alle, ble et lovfestet prinsipp. Elever som hadde behov for særlig støtte hadde rett på spesialundervisning, enten det var på vanlig skole, spesialscole, spesialklasse, i medisinske og sosiale institusjoner. Hvilken praksis som ga eleven det beste tilbudet, ble bestemt ut i fra en helhetlig vurdering av elevens situasjon (Nilsen, 2017b). Denne perioden omtales som integreringsfasen. Elevene fra spesialtiltak kunne nå være en del av den ordinære klassen. Det var på tross intensjonen om å skape en skole for alle, ikke fritt frem. Begrepet integrering betyr å innlemme noen i et fellesskap (Store Norske Leksikon, 2020). Integrering tar ikke høyde for at fellesskapet må endre seg for at den som skal innlemmes i fellesskapet skal passe inn. Dette har også skolen båret preg av. Det var elevene som skulle tilpasses den ordinære skolen, og ikke den

ordinære skolen som skulle tilpasses eleven. På bakgrunn av integreringsbegrepets begrensninger når det kommer til intensjonen i skolesystemet og fra politikken side, er derfor inkludering et mer passende begrep å anvende i forhold til dagens samfunn (Nordahl & Overland, 2015).

I tiden frem mot 1992 og nedleggningen av de statlige spesialskolene, vokste forståelsen for at det måtte endring til i skolen for å tilpasse seg mangfoldet i elevgruppen (Nilsen, 2017b). Begrepet inkludering ble først tatt i bruk i politiske dokumenter på 90-tallet (Jenssen & Lillejord, 2009). At inkludering av elever med spesialpedagogiske behov kom på agendaen, var et resultat at en global inkluderingsbølge som følge av Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994). I denne erklæringen ble det lagt vekt på at det fra utdanningssystemets side, skulle tas hensyn til barns forutsetninger og behov. Dette innebar tilrettelegging for en inkluderende opplæring, som skulle romme alle elever uavhengig deres bakgrunn eller evne, med særlig fokus på elever med særskilte behov. I L97 ble det poengtert at elever med særskilte opplæringsbehov skulle ta del i det sosiale, faglige og kulturelle felleskapet på en likeverdig måte (Nilsen, 2017b). Denne fasen omtaler Nilsen(2017b) som inkluderingsfasen. Det ble tydelig at elever med særskilte behov hadde behov for spesialisert undervisning. Elever fikk dermed en lovfestet rett på spesialundervisning i 1998. Inkludering har i årene etter år 2000, fått mer fokus og forståelse. Da Kunnskapsløftet kom i 2006, ble det kritisert for å ha et sterkt fokus på målstyring og måloppnåelse (Hølland, 2021). Denne kritikken kom blant annet fra spesialpedagogiske fagområder som var bekymret for hvilken konsekvens dette kunne ha for barn som ikke hadde forutsetning for å nå målene.

De siste 70 årene har det skjedd mye i form av endringer av lovverk og politiske føringer når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering. Elevgruppen har blitt mer sammensatt (Jenssen & Lillejord, 2009) og synet på mennesker med funksjonshemming har endret seg (Nilsen, 2017b).

1.5. Begrepsavklaringer

I dette kapittelet presenteres relevant informasjon om begrep som blir anvendt i denne studien.

1.5.1. Inkluderingsbegrepet

Inkludering vil i denne studien, bli anvendt i relasjon til undervisning av elever med særskilte behov og elevenes deltagelse i denne undervisningen. Inkluderte klasserom betegnes som klasserom hvor alle elever opplever å være inkludert i et faglig og sosialt fellesskap. I denne oppgaven brukes begrepet inkludering særlig i forhold til elever med særskilte behov. Tidligere ble begrepet integrering anvendt i relasjon til elever med særskilte behov skulle ta del i undervisningen i klasserommet. Integrering som begrep, favner ikke om de samme intensjonene som begrepet inkludering gjør (Nilsen, 2017b). Intensjonen som ligger i begrepet inkludering, er å skape en undervisning som rommer alle elever og alle deres behov. Det er så vel som lærerens oppgave også skolens oppgave å tilpasse seg elevens behov og tilrettelegge for opplevd, faglig og sosial inkludering.

Begrepet inkludering blir i andre sammenhenger stor grad anvendt i relasjon til språklige minoriteter, minoritetskulturer, livssyn, kjønn og religioner. Det er ikke tilfellet i denne studien. I denne studien er fokuset i aller største grad på elever som har særskilte behov. I følge Haug (2017) skal en skole som er tuftet på de inkluderende prinsippene, ta hensyn til alle barn uavhengig elevgruppe, diagnose eller bakgrunn.

1.5.2. Elever med særskilte behov

Elever med særskilte behov, er både elever med behov for tilrettelagt opplæring og elever med behov for spesialundervisning . I de tidligere spesialskolene, var ulike grupper av elever ekskludert fra fellesskapet i normalskolen (Nilsen, 2017b). Det er disse elevene, som i utgangspunktet var ekskludert, som i relasjon til denne studien, skal inkluderes i dagens skole. Disse elevene har ulike særskilte behov, og trenger tilpasning i form av undervisning, læringsaktiviteter, hjelpemidler, assistenter eller fysisk plassering i og utenfor klasserommet. Hvem som har behov for utvidede tilrettelegginger, avhenger av hvilke tilbud som blir gitt eller er tilstede i klasserommet, samt elevens behov. Begrepet særskilte behov blir anvendt i noen offentlige tekster, blant annet Kunnskapsdepartementets Veileder om Spesialundervisning (2014).

1.5.3. Rammefaktorer

Begrepet rammefaktorer beskriver det som enten begrenser eller utvider lærerens arbeid (Hiim & Hippe, 1998). En rammefaktor kan som eksempel, være det fysiske rommet undervisningen foregår i, tilgangen det er på digitale hjelpemidler, tilgang på bøker og læringsutstyr eller tilgang på ressurser i form av pedagogisk personale. I relasjon til rammefaktorer som begrenser eller utvider mulighetene i et klasserom, kan også elevenes læreforutsetning være med å utvide eller begrense forhold i undervisningen.

1.5.4. Den spesialpedagogiske tiltakskjede

Mye av lærerens tid, blir brukt for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen. Dette krever innsikt i elevenes faglige og sosiale kompetanse. Dersom læreren i sitt arbeid, erfarer at det er elever som ikke mestrer faglig eller sosialt, skal det iverksettes tiltak

(Kunnskapsdepartementet, 2014). På tross av disse tiltakene er det noen elever som innenfor rammene av det ordinære klasserommet, ikke opplever mestring. Når det blir da oppdaget at en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, iverksettes det tiltak. Dette er i første rekke tilpasning innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Dersom situasjonen vedvarer uten at tiltakene har ført til endring hos eleven, vil eleven bli henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). I forkant av denne henvisningen, blir elevens utfordringer tatt opp i samarbeidsmøte på skolen i pedagogisk utviklingsgruppe(PUG). Hovedmålet til PUG er å: *«utvikle inkluderende skoler som rommer flest mulig elever innenfor det ordinære opplæringsløpet og sikrer inkludering, tilpasset opplæring og mestring for alle»* (Wangen, 2021). På dette møtet deltar rektor, spesialpedagog, skolens PPT-kontakt og elevenes lærere. PUG-møte er en arena for felles samarbeid mellom skolen og PPT. Her besluttet det om et er grunnlag at eleven skal utredes videre av PPT og/eller BUP. Før den eksterne instansen foretar sin utredning av eleven, må det innhentes en godkjenning fra elevens foresatte. Uten en godkjenning blir det ikke foretatt en utredning av barnet.

Foresattes ønske blir da å ha sitt barn innenfor den ordinære opplæringen innenfor det ordinære tilbudet, og retten til spesialundervisning gjennom en sakkyndig rapport faller bort. Dersom foreldre og lærere godkjenner at det blir foretatt en utredning av eleven, vil det så opp til de eksterne instansen å foreta sin utredning av eleven og dens læringssituasjon. Når denne utredningen har funnet sted skriver den eksterne saksbehandler

en sakkyndig rapport (Kunnskapsdepartementet, 2014). Denne sakkyndige vurderingen skal i følge Opplæringslova (1998) ta stilling til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hvilke lærevansker elever har og andre forhold som kan være viktig for opplæringa. Det skal komme tydelig frem hva som er realistiske opplæringsmål for eleven, om det er mulig å hjelpe eleven med de vanskene den har innenfor det ordinære opplæringstilbudet og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Det blir på bakgrunn av dette skrevet en rapport, og i tråd med denne rapporten skal det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning av skolen og rektor.

1.5.5. Spesialundervisning

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har en juridisk rett på spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning skiller seg fra den ordinære undervisningen ved at den kun gjelder for elever som ikke får sitt behov dekket av den ordinære undervisningen. Elever som mottar spesialundervisning har behov for tilpasning ut over det som gjelder for tilpasset opplæring i det ordinære klasserommet. I den sakkyndige vurdering blir det anbefalt hvordan eleven skal arbeide i spesialundervisningen og hvordan denne skal organiseres. Hvor mange timer elever har rett på spesialundervisning er ulikt, dette skal i tillegg fremkomme av den sakkyndige rapporten og være i tråd med hvilket behov den enkelte elev har. Spesialundervisning kan foregå i eller utenfor klasserommet sammen med spesialpedagog, lærer eller assistent. Dette kan være alene eller i grupper. Formålet med spesialundervisning er å gi elever med behov som ikke blir møtt via tilpasset opplæring, et likeverdig opplæringstilbud som de andre elevene får (Wilson, 2012). I følge Haug (2012) har spesialundervisningen fler funksjoner. På den ene siden som hjelp for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. På den andre siden som hjelp til lærere som ikke mestrer å tilpasse undervisningen for alle typer elever (Olsen, 2020).

1.5.6. Individuelle opplæringsplaner

Elever som har fått vedtak om spesialundervisning, får en lovfestet rett til en individuell opplæringsplan (IOP). Denne planen skal være utarbeidet i tråd med det som blir tilrådet i den sakkyndige rapporten (Aarnes, 2018). IOP er et verktøy som skal si noe om hvilke mål eleven har for undervisningen, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes for å nå disse målene

og hva innholdet i undervisningen skal være. Hvordan spesialundervisningen skal organiseres skal komme tydelig frem i elevens IOP. Alle elever som får et vedtak om spesialundervisning skal få utarbeidet en IOP. Dette gjøres enten av spesialpedagog ved skolen, timelærer eller klasselærer. Formålet med en IOP er å fungere som et verktøy for elev og lærere, som tydelig skal vise hvordan eleven skal nå målene og hvilke mål som skal nås. Noen elever har IOP i fler fag, og noen har IOP i tilknytning til sosiale mål. En IOP er ment å fungere som et arbeidsverktøy for lærere og skolen, som skal realisere spesialundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2014). Elevens IOP skal evalueres og det skal utarbeides en rapport. I denne rapporten skal det komme frem hvilke mål som ble nådd, hvilke arbeidsmetoder som har fungert og hva som burde arbeides videre med. En IOP erstatter elevens opprinnelige læreplan, hvilket vil si at eleven ikke følger de samme kompetansemålene som er nedfelt i læreplanverket.

1.6. Oppgavens disposisjon

I denne oppgaven vil jeg i begynnelsen ta for meg teori som er relevant for å gi leseren et grunnlag og forståelse av dagens situasjon i tilknytning til den inkluderende undervisning. Deretter vil jeg presentere relevant forskning innenfor forskningsfeltet. Jeg legger frem hvilket forskningsteoretisk perspektiv oppgaven har og hvilke analysemetode som er anvendt for å tolke studiens datamateriale. Videre vil jeg legge frem denne studiens empiriske materiale, og diskutere disse funnene i lys av relevant teori og forskning. Avslutning vil jeg søke å besvare studiens problemstilling.

2.0. Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske perspektivet denne studien bygger på. Jeg vil presentere teori som er relevant i prosessen mot å besvare denne studiens problemstilling.

2.1. En inkluderende skole

I den overordnede del i læreplanverket heter det at «*Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å inkludere betyr å ta med som en del av noe eller å regne med (SNL, 2020). At alle barn og unge skal inkluderes og ta del i skolens faglige og sosiale fellesskap, er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen. Ideologien om en inkluderende felles skole for alle elever står sterkt i Norge. Skoleeier, ledelse og lærere skal utforme en helhetlig inkluderende opplæring som fremmer læringslyst og trivsel (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Læringssynet i dagens skole, har rot i den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2020). Den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i at all læring foregår og oppstår i samhandling og fellesskap med andre.

Tanken om å skape en inkluderende skole blir ofte knyttet sammen med at det er noen elevgrupper som skal inkluderes i den ordinære skolen. Det er ikke tilfellet, det er skolen som uavhengig av elevenes særskilte behov, skal tilpasse sin virksomhet til eleven. Det er ikke eleven som skal tilpasse seg skolens praksis (Haug et al., 2014). Fra tidligere hvor man hadde en forståelse av at elevens utfordringer i skolen handlet om elevens mangler og problemer, er det i dag innenfor et inkluderingsperspektiv en relasjonell forståelse av at det er et samspill mellom elev og undervisning som gir forklaring på elevens manglende læring. Å skape en inkluderende skole skjer ved differensiering og tilpassing av opplæringen i tråd med de behov elevene måtte ha (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

2.1.1. Inkluderingsintensjon

Intensjonen med å skape en inkluderende skole, handler om at alle elever skal ha mulighet til utvikle en aksept og respekt for alle samfunnets deltakere. Tanken er at elevene gjennom erfaring med mennesker i heterogene grupper, vil få verdifull kunnskap om mangfoldet blant oss mennesker. I St.meld. nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004), ble tilpasset opplæring og

inkludering presentert som skolens største oppgave. I dette ligger det en intensjon om at skolen har som fremste oppgave, å ta hensyn til hver enkelt elev og samtidig ha fokus på skape et fellesskap hvor elevene opplever tilhørighet. De politiske føringene om inkludering stiller krav til skolen, om å begrense de ekskluderende og diskriminerende situasjoner som kan forekomme i skolen, så vel som i andre sosiale systemer i samfunnet. Som Haug et al. (2014) påpeker, er det nærmest umulig å være uenig i inkluderingens intensjoner. På den andre siden vil en skole for alle, representere noen utfordringer for læreres praksis (Haug et al., 2014).

2.1.2. Dimensjoner av inkludering

I følge Qvortrup og Qvortrup (2018) kan inkludering deles inn i tre dimensjoner, den fysiske, den sosiale og den opplevde. Den fysiske dimensjonen handler om hvilken plassering eleven har i klasserommet og elevens fysiske tilstedeværelse i den ordinære undervisningen. Den sosiale dimensjon handler det om å være inkludert i det sosiale fellesskapet, som et fullverdig medlem av klassen og en naturlig del av det fellesskapet som er der. Den opplevde dimensjonen handler om elevens subjektive følelse av å være inkludert, om å oppleve å være inkludert i det fellesskapet som er i klasserommet, på et annet nivå enn rent fysisk (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Denne forståelsen av inkludering rommer noe mer enn forståelsen av eleven som inkludert gjennom aktiv eller passiv deltakelse i fellesskapet (Haug et al., 2014). De tre dimensjonene påvirker hverandre. Det er ikke gitt at det innenfor de ulike dimensjonene er noen som er fullstendig inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Elevene beveger seg inn og ut av de ulike dimensjonene avhengig av de ulike situasjonene som oppstår i klasserommet. Lærerne må underveis vurdere hvilken dimensjon som det skal legges vekt på for de ulike elevene, for å bidra til et helhetlig inkluderende undervisningstilbud. Det er mange faktorer som påvirker de ulike dimensjonene av inkludering.

2.2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) er et grunnleggende prinsipp i den norske skole. Det er nedfelt i formålsparagrafen §1-3 i Opplæringslova (1998) at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger og evner. Tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de som følger ordinær

undervisning og de som har vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet). Intensjonen i TPO, er å skape gode lærings situasjoner hvor elever blir møtt på sitt nivå i sin lærings situasjon, på den måten som skaper best læring for dem. Begrepet tilpasset opplæring har endret seg med tiden og det har vært diskusjon rundt begrepet i mange tiår (Engh & Høihilder, 2008). Det foreligger ulike tolkninger og det anvendes på ulike måter. Når forståelsen av et begrep er uklart, kan dette komme til syne i praksis (Engh & Høihilder, 2008). Gjennom ulike regjeringer har begrepene segregering, integrering, tilpasset opplæring og inkludering blitt tillagt ulike betydninger. Fra individualiserte syn med fokus på frihet, i Bondevik I 1997-2000 og Bondevik II 2001-2005. Til mer fokus på utdanning som verktøy for utjevning av sosiale forskjeller, i Stoltenberg I 2001-2002 og Stoltenberg II 2005-2013 (Jenssen & Lillejord, 2009). I Stoltenbergs II periode var målet at TPO skulle hjelpe fler elever å lykkes og fellesskapet skulle styrkes. Jenssen og Lillejord (2009) uttrykker at de ulike tilnærmingene til inkludering og TPO skaper grobunn for ulike forståelser og tilnærming til begrepene. De konkluderer med at dette kan bidra til lærerens syn om at TPO kan være vanskelig å realisere i praksis.

Det som kjennetegner TPO er differensierte oppgaver, ulike arbeidsmetoder og læringsaktiviteter, varierte vurderingsformer og læringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2021). I den norske skole er klasserommet en sosial konstruksjon, hvor elever kommer sammen i grupper for å lære. Læring i fellesskap kan være krevende, fordi vi som mennesker er forskjellige og lærer i ulikt tempo. Dette gjelder særlig i relasjon til elever med særskilte behov. En av de største utfordringene i den norske skole ligger i det store fokuset på å skape et inkluderende fellesskap for læring og sosialisering, samtidig som hver enkelt elev skal bli sett og få tilpasset opplæringen i tråd med de behov som den måtte ha. Avveiningen av om det er det faglige eller det sosiale som skal veie tyngst, vurderes ut i fra lærerens profesjonelle faglige skjønn (Imsen, 2020). Å ta disse valgene for å skape tilfredsstillende læring for alle elevene, samtidig som fellesskapet skal ivaretas og styrkes kan ansees som en stor og krevende oppgave.

2.2.1. Forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Bachmann og Haug(2007) skiller på bred og smal tilnærming til tilpasset opplæring.

Den smale tilnærmingen har et individualisert syn på tilpasset opplæring. Dette synet tar utgangspunkt i elevens sterke og svake sider i forhold til undervisningen, for så å finne en måte å tilpasse undervisningen på slik at eleven opplever motivasjon og mestring for skolearbeidet. Det individualistiske synet bryter med ideologien om skolen som en sosial arena (Hausstätter, 2012). Den smale tilnærmingen er på den ene siden nødvendig, fordi ved å identifisere elevens svake sider kan utløser grunnlaget for spesialundervisning ved at det er individuelle forhold ved eleven som gjør at den ikke får tilfredsstillende opplæring i det ordinære klasserommet (Haug, 2011). Men på den andre siden er det å se på eleven som hovedårsak til at det er utfordringer knyttet til undervisningen, et snevert syn. Utfordringer eleven har i klasserommet kan komme av andre faktorer enn de som foreligger hos eleven. Ved siden av smal tilnærming, har vi bred tilnærming til tilpasset opplæring. Dette er systemperspektivet, og ser på skolen som et økologisk system (Nordahl & Overland, 2015). Som Nordahl og Overland (2015) sier, kan små forandringer i økologiske system få store virkninger for hele systemet. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i at skolen som system må endre seg for å finne muligheter og løsninger for å skape et tilpasset opplæringstilbud som fremmer læring for alle elever. Det er mer fokus på skolen som helhet og hvilke muligheter den har for å skape gode lærings situasjoner, fremfor å se på enkelte elever som utfordringer for undervisningen. Grunnlaget i den brede tilnærmingen er en forståelse av læring som en sosial prosess, hvor elevens psykologiske tilstand også er med å bidrar til elevens læringspotensial (Hausstätter, 2012). Det handler i stor grad om prinsipper for hva god undervisning er, og at den tilpassede opplæringen skal bygge på disse. Dersom det ikke tas hensyn til kompleksiteten i og mellom skolen som system, kan det å se på elevens utfordringer med læring, være forklaringen på utfordringene som er knyttet til gjennomføringen av tilpasset opplæring.

2.2.2. Sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring

Som nevnt er TPO er en lovfestet rett alle elever har etter Opplæringslova §1-3(1998). Denne tilpasningen av læringsaktiviteter, ulike vurderingsformer og læringsarenaer skal sørge for at elevene har mulighet til å være inkludert i de ulike dimensjonene. TPO kan på den måten sees på som en tilnærming som skal sikre inkluderingen. TPO skal gi eleven mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter og sin faglige kompetanse, som vil styrke eleven slik at den får best mulig utbytte av fellesskapet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.3. Lærerenes rolle i den inkluderende undervisningen

Denne studiens problemstilling tar utgangspunkt i læreren og lærerens opplevelse. I dette kapitlet presenteres læreren som profesjonsutøver i relasjon til inkluderingen, samt hvordan samarbeid og refleksjon i skolen kan bidra i realiseringen av den inkluderende skole.

2.3.1. Læreren som profesjonsutøver i en inkluderende skole

En profesjonsutøver er fra samfunnets side gitt et mandat til å gjennomføre et arbeid. Dette arbeidet skal bidra til samfunnets strukturer og videre utvikling (SNL, 2021). Det ligger en forventning av profesjonsutøvere om at de skal arbeide for å utvikle egen kompetanse og yrkesutøvelse i den tiden de er praktiserende. Deres handlinger må faglig begrunnes og det må utvises en tilstrekkelig autoritet slik at de kan bli betraktet som profesjonelle (Ertsås & Irgens, 2012). Læreryrket er å betrakte som et profesjon. Yrket har som mandat å bidra til at barn og unge tilegner seg kunnskap og ferdigheter som er av samfunnsnyttig interesse. Lærere har gjennom utdanning og praksis tilegnet seg kunnskap om hvordan mennesker lærer og hvordan undervisning kan foregå for å bidra til gode læringssituasjoner. Etter endt utdanning er læreren allikevel ikke ferdig utlært. Som Ertsås og Irgens (2012) sier, så vil utviklingen av lærerens profesjonelle kompetanse fortsette i alle årene de er ansatt som lærer. Det er nå arbeidet begynner og lærerne skal gjennom erfaring, refleksjon og samarbeid utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette skal i teorien skje i tråd med samfunnets utvikling og skolens idé om inkludering. Som vi vet er samfunnet er i stadig utvikling, og dette påvirker elevmassen på skolene. Behovene til elevene endrer seg og lærerne må i tråd med utviklingen forsøke å utforme en inkluderende praksis, som møter elevenes ulike behov (Imsen, 2020). Lærernes egne erfaringer og opplevelser i møtet med yrket, skaper grobunn for utvikling av egen kompetanse og praksis.

2.3.2. Lærerenes frie handlingsrom

Skal en forstå lærerens oppgave som profesjonell arbeidsutøver, er det som en autonom tilrettelegger og formidler av verdier og kunnskap som samfunnet verdsetter (Mausethagen, 2015). Læreren står på den ene siden fri til å velge sin metode for undervisning og hvordan dette skal foregå i klasserommet, men på den andre siden pålagt til å utarbeide en undervisning som er i samsvar med læreplaner og styringsdokumenter (Imsen, 2020). Som

ansvarlig for elevene og undervisningen, er det læreren som skal legge premissene for at mestring i fellesskap skal være mulig for alle elevene. Fra tid til annen blir læreplaner og styringsdokumentene revidert og endret. Dette krever at lærere er endringsvillige og tilpasningsdyktige. Dette kan påvirke lærerens opplevelse av sitt frie handlingsrom. Lærerne er i stor grad allikevel fri til å velge hvordan de skal tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elevene. Dette som omtales som lærerens frie handlingsrom. For mye ytre pålegg kan påvirke lærerens følelse av autonomi i klasserommet og igjen påvirke lærerens handlingsrom (Mausethagen, 2015).

2.3.3. Lærerens kompetanse for inkludering

At skolen skal være en inkluderende arena, handler blant annet om et politisk initiativ som har blitt videreført fra FNs menneskerettigheter (Takala et al., 2012). Tanken om en inkluderende skole, er vanskelig å være uenig i. For læreren kan inkluderingen av elever med særskilte behov, by på andre utfordringer og dilemmaer, enn om skolen ikke hadde inkludering som mål. Å skape en inkluderende undervisning er ikke et aktivt valg lærerne har tatt for sin praksis, men en felles grunntanke i hele skolesystemet (Takala et al., 2012). Til syvende å sist, er det allikevel læreren som skal arbeide for å skape en inkluderende undervisning. Det å utforme en inkluderende undervisning, som ser den enkelte elevens behov og samtidig tilrettelegger for et faglig, sosialt og opplevd fellesskap krever kompetanse. Noen ganger krever dette en annen kompetanse enn den allmennpedagogiske kompetansen (Markestad, 2020). Lærere som har spesialpedagogikk som en del av sin utdanning, uttrykker at de opplever større trygghet i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elevene (Buli-Holmberg et al., 2015). Nyutdannede lærere opplevde i motsetning ikke den samme tryggheten etter et og to år i yrket (Antonsen et al., 2020). De uttrykte et behov for en grundigere forståelse av TPO og spesialpedagogikk i forhold til ulike elevgrupper med diagnoser. Dette antyder at lærere opplever et behov for spesialpedagogisk kompetanse i realiseringen av intensjonene i en inkluderende undervisning. Hølland (2021) påpeker at som konsekvens av nærskoleprinsippet, vil alle lærere i løpet av sin yrkeskarriere møte elever som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Hausstätter (2012) uttrykker at både generell pedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse må finnes i klasserommet hvor det er elever med og uten særskilte behov. Denne brede kompetansen vil kunne bidra til utvikling av undervisningsformer som ikke blir begrenset av

kompetansenivået til lærere. Thygesen et al. (2011) for at spesialpedagogisk kompetanse er en forutsetning for å realisere intensjonene om en inkluderende skole.

Lærerens opplevelse av mestring henger sammen med hvilken formelle kompetanse de har, samt de erfaringene de har gjort i læreryrket. Lærerens forventning om å mestre de utfordringene de møter i inkluderingen av elever med særskilte behov, er i stor grad knyttet til deres tidligere håndtering av lignende situasjoner (Bandura, 1997). Dette omtales som mestringsforventning eller «self-efficacy». I lys av teorien om mestringsforventning, kan lærere som opplever å mestre inkluderingen av elever med særskilte behov, i møte med en lignende situasjon ha tro på at dette er noe de mestrer. Mestringsforventningen kan påvirke lærere negativt og positivt i møte med egen praksis. Dette kan videre påvirke deres holdning til inkludering. Dersom de ikke opplever mestring med inkludering av elever med særskilte behov, kan deres holdning til det å drive med inkluderende praksis påvirkes i negativ retning og gjøre arbeidet vanskeligere. Skaalvik og Skaalvik (2007) har i sin forskning funnet at det er en tydelig sammenheng mellom læreres mestringsforventning og utbrenthet. Dette antyder at det å oppleve mestring i eget yrke, er å anse som en grunnleggende motivasjon videre i arbeidslivet for lærere.

2.3.4. Samarbeid for inkludering – lærere, ledelse og skoleeier

Inkluderingen er ikke et individuelt anliggende for hver lærer. I en bred tilnærming til tilpasset opplæring, anses samarbeid i alle skolens ledd, som forutsetninger for å skape et helhetlig inkluderende og tilpasset skoletilbud (Nilsen, 2017a). Et faglig samarbeid mellom lærere i team kan bidra til å styrke arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov. Dette handler om deres ulike kompetanser og erfaringer de har opparbeidet seg i arbeidet. Skolen skal legge opp til tid til refleksjon og fellestid slik at lærerne kan utvikle kompetansen sin. Uten refleksjon over situasjonen kan det være vanskelig å utnytte de erfaringene som man gjør seg i møte med utfordrende eller krevende situasjoner. Når det kommer til læreres opplevelse av mestring eller ikke mestring, vil det være viktig at det blir satt av tid til å reflektere over dette i fellesskap (Wilson, 2012). Mangel på refleksjon kan føre til at det oppstår et gap mellom teori og praksis (Schon, 2016).

2.4. utfordringer i realiseringen av en inkluderende praksis i klasserommet

Nilsen (2017b) finner det rimelig at utfordringene med å realisere intensjonene i en inkluderende praksis, er størst overfor elevene som i utgangspunktet var plassert i segregerte tiltak. Disse utfordringene kan handle om læreres forståelse av hvordan den inkluderende undervisningen skal gjennomføres i praksis, hvordan undervisningen skal organiseres, hvilken kompetanse som kreves eller elevens forutsetninger for å inkluderes. Peder Haug (2011) stiller i sin artikkel spørsmål ved om det tydelige skillet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk er til elevens beste. Han peker på at dagens skole ikke er for alle elevgrupper. Han har i sin forskning gjort observasjoner og sett at elever som mottar spesialundervisning i stor grad deltar lite og får lite støtte i oppgavearbeid i klasserommet. Dette kan tyde på at elever med særskilte behov som er inkludert i den ordinære undervisningen, ikke får den støtten av læreren de har behov for og rett til.

2.4.1. Organisering av undervisningen

I følge overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal den tilpassede opplæringen i størst mulig grad være tilpasset til elevmangfoldet i elevgruppen innenfor rammene av fellesskapets. Lærere skal i sitt arbeid utvise godt faglig skjønns for å tilpasse opplæringen og variere undervisningsopplegget slik at elevene får tilrettelagt opplæringen ut fra deres evner og forutsetninger. En av de store utfordringene når det kommer til inkludering av elever med særskilte behov, er avveiningen om eleven har behov for ekstra støtte utenfor klasserommets fellesskap, som spesialundervisning. I følge Haustätter (2012) blir spesialundervisning ansett som et hinder for å drive inkluderende undervisning. Dette kan komme av måten spesialundervisning i noen tilfeller organiseres på. I den sakkyndige rapporten kan det være anbefalt at eleven får en-til-en undervisning. Denne anbefalingen blir i noen perspektiver, ansett som et brudd med tankene om en inkluderende skole. Elevens faglige fremgang kan i tilfeller hvor det er anbefalt en-til-en, gå på bekostning av det sosiale fellesskapet og den inkluderingen som foregår i klasserommet (Hausstätter, 2012).

2.5. Rammefaktorteorien

Dagens skoler er omgitt av ulike sett med rammer, som påvirker lærerens praksis (Imsen, 2020). Rammene er med på å utvide eller begrense undervisningen i klasserommet. Noen rammer kan lærerne selv påvirke, mens andre er vanskeligere og utenfor rekkevidde for

lærerne å påvirke. Rammefaktorteorien til Lundgren i Imsen (2020), hevder at lærerens frihet i valg av utforming av egen undervisning er påvirket av en rekke rammer og hindringer som de må ta hensyn til. Lundgrens teori legger til grunn et bredt syn på begrepet rammer. Dette synet omfatter blant annet lover, skolekultur, økonomiske rammer, læreplaner, skolens bygning, ledelse, organisering, tid og elevforutsetning. Rammefaktorer er i følge Hiim og Hippe (1998) viktig i lærerens planlegging av undervisningen. Rammefaktorteorien har fokus på hva som faktisk er mulig for læreren å gjennomføre i klasserommet. Innenfor denne teorien er rammene utvidet og handler også om hvordan staten gjennom reguleringer av lovverk og styringsdokumenter påvirker lærerens virksomhet i klasserommet. Lærerens bevissthet om hvilke hemmende begrensninger rammefaktorene gir, kan bidra til at læreren ser muligheter og finner løsninger (Imsen, 2020). Imsen (2020), har etter Lundgrens rammefaktorteori, gruppert rammefaktorene inn i fem typer av rammer:

- Det pedagogiske rammesystemet. Dette handler om hvilke oppgaver skolen har blitt gitt gjennom lover og forskrifter. Inkludering er en slik ramme, som lærerne er påvirket av, gjennom forskriftene om hvordan undervisningen skal foregå.
- De administrative rammene, handler om hvordan skolen skal ledes og struktureres. Teamarbeid, ubunden tid og regler for klassestørrelse ligger innenfor disse rammene. Det er skolens administrasjon som står ansvarlig i utformingen av disse strukturene.
- Ressursmessige rammene handler om økonomi og materiale. Pedagogiske læremidler, tilgang på læremidler og skolens utforming går under disse rammene. Imsen (2020) trekker her frem at tilpasset opplæring ikke bare et pedagogisk anliggende, men også et økonomisk anliggende i relasjon til elevens behov for pedagogiske ressurser.
- Organisasjonsmessige rammer, disse rammene handler om sosiale forhold og kultur ved skolen og mellom lærere. To-lærer-system er et eksempel på en organisasjonsmessig ramme.
- Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn, dette handler om elevenes forutsetninger samarbeid med foreldre og lokalmiljø.

I tilknytning til rammefaktorteorien, vil jeg legge til at læreren og lærerens kompetanse også er med på å utvide eller begrense de mulighetene som er i klasserommet. Den rammen, er læreren i posisjon til å påvirke og styre i aller største grad (Imsen, 2020).

3.0. Kunnskapsstatus

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for problemstillingen. De ulike underkapitlene tar for seg ulike forhold i relasjon til inkludering av elever med særskilte behov og lærerens opplevelser knyttet til lærerrollen og inkludering.

3.1. Forståelse av begrepet inkludering

Inkludering er et komplekst begrep, som blir forstått og tolket ulikt (Haug et al., 2014). Dette kan by på utfordringer i arbeidet mellom lærere, skoleledelse og foresatte. Felles begrepsforståelse, trekkes i forskningen frem som en grunnleggende faktor i realiseringen av en inkluderende skole (Haug et al., 2014). Haustätter (2012) uttaler at: *«Det er bruken og ikke eksistensen av spesialundervisning som er avgjørende om dette tilbudet er i konflikt om målsettingen om en inkluderende skole»*. Dette utsagnet antyder at spesialundervisning blir som nevnt ansett som et hinder for inkludering. På den andre siden kan spesialundervisning, i følge Haustätter, anvendes som et tiltak for å gi elever med særskilte behov, mulighet til å delta i skolen og samfunnets fellesskap. Gjennom god støtte og tilrettelagt undervisning, gir spesialundervisningen eleven muligheter til å ta del i skolens fellesskap, som den ikke hadde hatt tilgang på dersom eleven ikke mottok spesialundervisning. Dette handler i stor grad om lærere og skolens syn på formål og bruken av spesialundervisning.

Haug (2017) diskuterer i sin artikkel hovedutfordringene ved utviklingen av en inkluderende undervisning. Han trekker frem at det er store variasjoner i hvordan inkluderende undervisning blir forstått og definert. I diskusjonen omtales inkludering ut i fra et smalt og et bredt perspektiv. Det smale perspektivet tar for seg inkludering i form av elevens plassering og knytter elevens resultater til dens individuelle, patologiske karakteristikk og svakhet. Mens det brede perspektivet tar for seg alle elever og marginaliserte grupper, ikke kun de med funksjonshemninger. Det brede perspektivet er i tråd med det som kommer frem av Salamanca-erklæringen av 1994 og intensjonen som foreligger i Norge . En annen modell Haug (2017) trekker frem, er den vertikale og den horisontale forståelsen av inkludering. Den vertikale dimensjonen handler om koherensen mellom utdanningssystemet og deler av skolesystemet i relasjon til inkludering. I denne tilnærmingen er inkluderingen gjennomsyret i alle ledd og støttes og promoteres av alt fra lærere til nasjonale styringsdokumenter. Han poengterer at det er ikke godt nok at styringsdokumentene fokuserer på inkludering, dersom

skolen som organisasjon og lærerne ikke jobber for den samme ideologien. Han trekker frem at det ser ut som inkludering stort sett handler om organisering av undervisning og elevens plassering i undervisningen. Plassering av eleven i et klasserom hvor det er andre elever, trekkes frem som måten inkludering løses på i skolene. Avslutningsvis antyder han at utfordringene i det å utvikle en undervisning i klasserommet hvor alle elevenes behov blir tilfredsstilt og elevens tilstedeværelse i undervisningen, har fått for mye fokus i arbeidet med inkluderende undervisning. I arbeidet med utfordringene i inkluderende undervisning trekker han frem lærerens kompetanse som nøkkelen i videre arbeid mot realiseringen av en inkluderende skole.

3.2. Organisering av inkluderende undervisning

Buli-Holmberg og Jeyaprathaban (2016) har gjennomført en studie av hvilke tilnærminger til inkluderende undervisning som var mest effektiv. De så også på hvilke faktorer som lå til grunn for at denne tilnærmingen var effektiv. De fant at en fleksibel og variert undervisning, hvor lærer og spesialpedagog samarbeidet før og underveis i undervisningen, var den tilnærmingen var mest effektiv. Andre former som tradisjonell undervisning, små grupper utenfor klasserommet, støttende undervisning en-til-en i og utenfor klasserommet ble også observert. Observasjonene ble vurdert ut i fra kriteriene interaksjon, tilrettelegging og støtte. I den mest effektive tilnærmingen var det tre lærere tilstede i klasserommet i både planleggingsarbeidet og i undervisningen. Antallet lærere trekkes frem som en avgjørende faktor når det kommer til grad av støtte elevene fikk. Elevene interagererte med hverandre og fikk utfyllende forklaringer av spesialpedagogen underveis for å forstå oppgavene.

I en tidligere studie, så Buli-Holmberg et al. (2014) på hvordan intensjonene bak inkluderende og individuelt tilpasset opplæring blir fulgt opp i praksis med fokus på rektorer, lærere og planlegging av undervisningen. Studien antyder at sammenhengen mellom de politiske intensjonene og praksis ikke er gode nok når det kom til testing av elevenes evner og tilrettelegging for elevens behov. De fant at lærerne i stor grad brukte tradisjonell klasseromsundervisning som metode og standardiserte bøker for elevene. Disse metodene bærer lite preg av å være variert for å tilrettelegge for elevene med særskilte behov. Tilpassete hjelpemidler og læringsaktiviteter ble i liten grad brukt. De fant at det var behov for mer fleksibilitet og variasjon på disse områdene. Funnene antyder at denne praksisen

ikke samsvarer med de grunnleggende faktorene i tilnærmingen til en inkluderende. Når det kommer til organisering av et inkluderende læringsmiljø med fokus på elevene som har rett på spesialundervisning, fant de at behovene til elevene ikke ble møtt. Funnene antyder at til tross for at lærerne gjorde store fremskritt i arbeidet med å realisere intensjonene for en inkluderende skole, var det fremdeles rom for videre utvikling.

3.3. Holdninger til inkluderende undervisning

I det store forskningsfeltet av inkluderende undervisning, kan vi se at læreres holdning til inkludering er av betydning for hvordan praksis blir. Øen og Krumsvik (2021) tar i sin litteraturgjennomgang for seg tidligere forskning på læreres holdning til inkludering av elever med utfordrende oppførsel. Deres gjennomgang viser en trend for at elever som av ulike grunner utviser utfordrende oppførsel, blir ansvarliggjort for lærerens mangel på forståelse og kompetanse i relasjon til inkluderende pedagogikk. De fant at elevenes individuelle utfordringer ble av lærerne forklart med elevens manglende evne til å samarbeide med andre. De fant også tidligere forskning som antydte at inkludering av denne gruppen elever, av lærerne ble sett på som svært krevende og nærmest som umulig. Til tross for disse funnene, fant de og at lærere ønsket å lykkes med inkluderingen og skyldte seg selv for elevenes mislykkethet. Lærerne i studiene manglet ikke motivasjon i arbeidet med å lykkes med inkluderingen, men ønsket et bedre rammeverk, støtte og kompetanse til å realisere det.

I en mixed method studie, av Hind et al. (2019), så de på læreres holdning til inkludering av elever med sosiale-, emosjonelle- og atferdsvansker. Studien søkte å finne om det var en sammenheng mellom lærerens holdning og villighet til å arbeide med slike elever i et ordinært klasserom. De ønsket og å identifisere mulige barrierer mot å lykkes med inkluderingen. Til sammen deltok 50 lærere i fra ulike barneskoler i studien. Resultatene indikerer at alder, tid i yrket og støtte, påvirker lærernes holdninger. Lærernes holdninger hadde en tydelig effekt på deres villighet til å inkludere dersom de opplevde at de fikk støtte. Hind et al. (2019) indikerer at lærerne opplevde at de manglet nødvendig trening for å inkludere elever med slike utfordringer. Fler av lærerne påpekte at mangel på ressurser og støtte skapte barrierer i realiseringen av en mot inkluderende praksis.

3.4. Læreres beskrivelse av egen inkluderende praksis

Sigstad et al. (2021) har i sin studie sett på hvordan lærere beskriver egen praksis i tilrettelegging for inkludering. De så og på hvilke utfordringer lærere hadde med å implementere en inkluderende praksis. Funnene viser at lærerne har stort fokus på den sosiale dimensjonen av inkludering og elevenes tilhørighet i klassen. De opplever utfordringer med å skape gode gruppesammensetninger av elever med særskilte behov. For å sørge for elevenes faglige inkludering, tilpasser lærerne arbeidsmetoder for å gi elevene muligheter til å arbeide på alternative måter ved å bruke ulike læringsstrategier. De uttrykker at det krever mye logistikk for å få til inkluderingen av elevene med behov for individuell støtte. Noen lærere foretrakk å ha elevene med særskilte behov i klasserommet. Dette var for å synliggjøre ulikheten blant elevene og utvikle elevenes forståelse. Dette ble omtalt som et arbeid som krevde mye ressurser og et godt samarbeid. Felles ansvar for elevene og samarbeid i team, ble og trukket frem som viktige komponenter i arbeidet med inkluderingen. Lærerne opplevde det som vanskeligst å tilpasse til elevenes ulike nivå. De uttrykte også at det var tilfeller hvor elevens sosiale inkludering måtte gå på bekostning av elevens faglige utvikling.

I en nettbasert spørreskjemaundersøkelse av elever med særskilte behov, ble elever spurt om deres opplevelse av læringsmiljø i det inkluderte klasserommet (Haug, 2020). Resultatet indikerer at disse elevene ikke opplever et læringsmiljø av samme kvalitet, sammenlignet med de andre elevene i klassen. Funnene i studien antyder at det er utfordringer knyttet til det å inkludere elever med særskilte behov i stor nok grad, slik at de opplever å være en del av klassens læringsmiljø.

3.5. Samarbeid i arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov

I en intervjustudie gjennomført med skoleledere og lærere ved barne- og ungdomsskoler i Norge, fant Buli-Holmberg et al. (2019) at lærer i stor grad arbeider og planlegger på egenhånd. Lærerne uttrykte at de sjeldent samarbeider eller støtter hverandre i arbeidet med å inkludere elevene. En av skolene som deltok hadde derimot større kultur for samarbeid. Spesialpedagog og klasselærer ved denne skolen, samarbeidet og koordinerte planleggingen av undervisning for klassen og for elevene med spesialundervisning. Lederne

ved denne anså lærerne som team som arbeidet sammen mot et felles mål om å skape en inkluderende undervisning. Kompetansen til lærerne ved denne skolen, så ut til å utfylle og komplementere hverandre. Ved de andre skolene som hadde en mer individualisert skolekultur, var det i stor grad klasselærerne som arbeidet for å finne måter å realisere en inkluderende undervisning for elevene med særskilte behov. Funnene antyder at arbeidet med å skape en inkluderende praksis ved disse skolene, ble individuelle prosjekt for hver enkelt lærer. Lederne ved disse skolene så på skolen som en samling av kompetanser, hvor lærerne arbeidet selvstendig for å realisere en inkluderende undervisning. Mangelen på samarbeid mellom lærerne ved disse skolene, kan by på utfordringer når det kommer til å inkludere elever med særskilte behov.

Nilsen (2018) har i sin forskning sett på læreres opplevelse av inkludering av elever med spesialpedagogiske behov. Han gjennomførte semi-strukturerte intervjuer med spesialpedagoger og lærere på barnetrinnet. Spesialpedagogene uttrykte at de følte seg isolert og alene om å utarbeide enkeltelevens individuelle opplæringsplaner og iverksettingen av denne i spesialundervisningen. Det kom frem at det var liten grad av samarbeid mellom spesialpedagogene og klasselærerne. Spesialpedagogene uttrykte at de ønsket et bedre samarbeid med klasselærerne. Det kom også frem at klasselærerne hadde lite kjennskap til innholdet i elevenes IOP. Lærerne uttrykte og at de ikke følte på noe videre ansvar i relasjon til å følge opp IOPene i deres undervisning. Spesialpedagogen opplevde at klasselærerne tok liten del i planleggingen av den undervisningen som elevene med IOP skulle få i klasserommet og at de visste lite om hva disse elevene gjorde i denne delen av undervisningen. Dette antyder at det er uavklarte forventninger og forståelser av hvor ansvaret overfor elevene med særskilte behov skal ligge.

Nilsen og Bjørnsrud (2019) har i sin studie sett på hvordan læreres erfaring med felles refleksjon og samarbeid påvirker utviklingen av en inkluderende undervisning. Lærerne ble bedt om å svare på spørsmål og diskutere, for så å formulere en felles tekst. Lærerteam ved en skole som tidligere hadde deltatt i et nasjonalt program om inkludering var informanter. Forskerne fant at lærerne var klar over at det er begrensede og ulike forståelser av inkludering, men vet og at inkludering handler om alle elevene, uavhengig deres muligheter og evner. Informantene trakk frem at inkludering kan handle om organisering av

undervisning og at de arbeidet for elevenes fysiske tilstedeværelse i klasserommet. Lærerne hadde i tillegg forståelse av inkludering som noe mer enn kun fysisk deltagelse, det er også sosial og faglig inkludering. Lærerne opplevde begrensninger og utfordringer knyttet til inkludering av elever med utagerende og forstyrrende atferd. Tilpasset opplæring ble løftet frem som viktig og noe lærerne ser at det er et stort behov for. Når det kommer til fellesskap og teamarbeid uttrykte disse lærerne at det var viktig med felles forståelse av hva inkludering innebærer og hva det skal være. Teamarbeidet var et område de opplevde at de kunne lære av hverandre gjennom diskusjon og refleksjon, med det felles mål om å inkludere alle elevene. Felles refleksjon bidro til å skape en kultur for deling av kunnskap som igjen styrket grunnlaget for å drive inkludering. Lærerne uttrykte at det var behov for samarbeid mellom lærerne til elever med spesialundervisning og IOP for å inkludere dem i den ordinære undervisningen. Mye av elevenes tid ble tilbrakt i klasserommet, og lærerne følte at et samarbeid mellom spesialpedagog og allmenpedagog kunne bidra til at elevens IOP ikke ble et dokument uten funksjon. Lærerne hadde en grunnleggende positiv holdning til å inkludere elever med behov for spesialundervisning. De opplevde felles ansvar for å inkludere elevene. Disse funnene indikerer at skolens deltagelse i det nasjonale programmet om inkludering, har gitt dem verdifull læring og kunnskap om fruktbare prosesser og tilnærminger til inkludering. Resultatene antyder at denne deltagelsen har gitt lærere en erfaring med teamarbeid og fordelene ved felles refleksjon, i særlig relasjon til inkluderende undervisning.

En canadiske studie har sett på læreres syn på systematisk støtte for, og barrierer mot, å lykkes med inkludering, på skolenivå og klassenivå (Woodcock & Woolfson, 2019). I denne studien fant de at utfordringene med å lykkes med inkludering, ikke bare ligger på undervisningsnivå i form av lærerens holdninger til inkludering og deres praktiske gjennomføring av undervisningen. Det handlet og om skolemiljø og -kultur, og hvilken støtte de møtte hos ledelsen og skoleeieren. De største utfordringene ble knyttet til ressurser i form av lærere, læreres holdninger og støtte fra ledelse og skoleeier.

3.6. Læreres opplevelse av egen praksis

Damsgaard (2013) har i sin studie sett på erfarne lærere opplevelse av sin lærerlivskvalitet. Lærerne som deltok i studien, uttrykte at de opplevde stor glede i selve undervisningen og når de gjennomførte undervisningsopplegg som de opplevde at fungerte. Et fellestrekk ved intervjuene var at lærerens opplevelse av mestring, i stor grad var knyttet til elevenes opplevelse av mestring. I intervjuene kom det frem at lærerne opplevde å stå i en skvis mellom det de ønsket å realisere i klasserommet, men opplevde at de ikke hadde mulighet til å gjennomføre fordi det var mangel på ressurser i form av pedagogisk personale. Lærerne uttrykte en opplevelse av økt arbeidsmengde, uten at ressursene økte i samme grad. Dette resulterte i en opplevelse av at de stadig strebet for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for alle elevene i klasserommet. Lærerne opplevde at de måtte kompensere for de manglende ressursene, som resulterte i et stort press og ansvar på seg selv. Til tross for at lærerne var klar over at det er rammene og ytre styring som er ansvarlig for manglende ressurser, ga det at de ikke fikk tilrettelagt for alle elevene, en følelse av å dårlig samvittighet og utilstrekkelighet.

I en kvalitativ intervjustudie med 30 lærere og 4 pensjonerte lærere, fant Skaalvik og Skaalvik (2015) at lærerne i stor grad var fornøyd med egen arbeidssituasjon. Informantene opplevde på den andre siden også mye stress og utmattelse. Dette var i stor grad relatert til arbeidsmengde og tid. En av kildene til stress, var kravet om å skulle tilpasse undervisningen til elevenes behov. Skaalvik og Skaalvik (2015) setter dette kravet i relasjon til idealet om inkluderende undervisning og det sterke fokuset det har fått i Norge. De påpeker at dette har ført til at det er en større bredde i elevenes fysiske og kognitive evner i klasserommet, uten å ha blitt møtt med tilfredsstillende ressurser. Som til syvende å sist påvirker læreren i deres realisering av den inkluderende undervisningen.

3.7. Læreres vurdering av egen spesialpedagogisk kompetanse

Bele (2010) har i sin studie sett på læreres vurdering av egen spesialpedagogiske kompetanse. I denne forskningen ble det anvendt spørreskjema hvor lærere skulle vurdere sin egen kompetanse for å gi elever med spesialundervisning et godt faglig utbytte. Både lærere med og uten formell spesialpedagogisk utdanning deltok i studien. Lærerne knyttet i

stor grad faglig trygghet og selvsikkerhet i spesialundervisningen, spesialpedagogisk utdanning og erfaring med spesialundervisning. En stor del av lærerne uten formell spesialpedagogisk utdanning mente at de hadde tilstrekkelig kompetanse for å gi elevene et godt utbytte av spesialundervisning. Bele (2010) knytter denne kompetansen til lærerens erfaring med spesialundervisning og noe de gjennom dette har opparbeidet seg. Avslutningsvis konkluderes det med at det er behov for spesialpedagogisk kompetanse i allmennlærerutdanningen. Denne kompetansen kan gi nyutdannede lærere den tyngden de trenger i arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, gjennom tilpasning og tilrettelegging for å bidra til et helhetlig undervisningstilbud.

4.0 Metode

I dette kapittelet presenteres studiens forskningsmetodiske tilnærming. Det blir redegjort for valg av metode, hva kvalitativ metode er og hvilken metodologiske tilnærming som er valgt for å gjennomføre datainnsamlingen. Deretter legger jeg frem hvordan den metodiske datainnsamlingen skal gjennomføres, kriterier for utvalg av informanter og hvordan datamaterialet skal analyseres. Avslutningsvis blir det redegjort for etiske perspektiv og denne studiens validitet og reliabilitet.

4.1. Vitenskapsteori og valg av kvalitativ metode

Innen forskning og vitenskapelige studier skiller det ofte mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap, avhengig av hvilket fagfelt studien er knyttet til. Samfunnsvitenskap og samfunnsvitenskapelige studier har fokus på forhold ved eller i samfunnet, på menneskers meninger, relasjoner, opplevelser og oppfattelse av seg selv og andre (Kvale, 1997). Valg av forskningsmetodisk tilnærming i en vitenskapelig studie, er direkte knyttet til problemstillingen og hensikten med studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen i denne studie er:

«Hvordan opplever lærere arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet?».

Det innebærer at det i denne studien velges et samfunnsvitenskapelig perspektiv, som gjør det mulig å fremskaffe data, som bidrar til å belyse, utforske, forstå, tolke og beskrive lærernes opplevelser av arbeidet med inkludering.

For at kunnskapen som utvikles gjennom vitenskapelige studier skal være pålitelig og gyldig, kreves det at det brukes anerkjente metoder for innhentning og analyse av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Både det naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskningsfelt, har egne vitenskapsteoretiske rammeverk med metoder og fremgangsmåter for å frembringe nye kunnskaper (Thagaard, 2018).

Tradisjonelt skiller man innen samfunnsvitenskap mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Dersom man ønsker å generere data om målbare enheter og tall, som kan brukes i eventuell statistikk, er kvantitativ forskningsmetode å regne som den mest

egnete (Dalland, 2012). Kvalitativ tilnærming anvendes når man er interessert i forstå hvordan noe gjøres, oppleves, utvikles eller blir sagt (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Tilnærmingen tar sikte på å få en dypere innsikt og forståelse av menneskers opplevelser og oppfatning av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det fokuseres på individets subjektive opplevelse av virkeligheten, også kalt «livsverden» (Dalen, 2011). Hensikten med denne studien er å undersøke læreres opplevelser knyttet til inkluderende undervisning. For å kunne belyse studiens forskningsspørsmål, trengs det data om lærernes praksis, personlige meninger, deres erfaringer og opplevelser av inkluderende undervisning. Det er derfor rimelig at valget av metode faller innenfor de kvalitative tilnærmingene.

Kvalitative studier settes ofte inn i en hermeneutisk forståelsesramme (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative metode er en tilnærming der menneskers subjektive erfaringer og opplevelser utforskes og undersøkes, gjennom for eksempel dialog. Det handler om at forsker stiller seg åpen og undrende til de erfaringer og opplevelser personer har hatt i møte med det studien tar sikte på å belyse (Thagaard, 2018). I kvalitativ metode tas det ikke sikte på å frembringe generaliserbare, statistiske kunnskaper eller vise til sammenheng mellom årsak og virkning (Dalland, 2012). Målet er å få en dypere forståelse, nye perspektiver og ny innsikt, som videre kan gi en utdypende og presis beskrivelse av enkeltindividets opplevelser knyttet til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi lærerne har ulike erfaringer, forståelse og bakgrunn, vil opplevelsen av arbeidet med inkludering være ulikt fra lærer til lærer. Det er disse subjektive og ulike opplevelsene, som er tema for forskningen.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære (Thagaard, 2018). Hermeneutikk kan forstås som en fortolkningsprosess, hvor man søker å forstå eller «komme bak» det første umiddelbare opplagte i et utsagn eller i en tekst (Thagaard, 2018). Førsteintrykket av innholdet i et utsagn eller en tekst er påvirket av vår forforståelse, som igjen er påvirket av våre erfaringer, opplevelser, kunnskaper og meninger. Ved å ta et nytt blick på teksten eller stille et nytt oppfølgende spørsmål til informanten, hvor man forsøke å få fatt i konteksten for utsagnet og se helheten i situasjonen. Dette kan gi en dypere og utvidet forståelse av informantens opplevelse eller mening. Vår forståelsen endres og utvides gradvis gjennom en gjentakende veksling mellom refleksjon over innholdet i utsagnet eller granskning av teksten. Dette omtales om den hermeneutiske spiral (Gilje, 2019). Det resulterer i at meningen i et utsagn

eller i en tekst kan utvides ved å bringe inn nye perspektiver, som igjen fører til ny forståelse, som kan være utover det umiddelbart gitte (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bruke hermeneutisk fortolkningsprosess kan forsker arbeide for at den nye forståelsen er informantens individuelle opplevelser og synspunkter, og ikke forskers meninger.

Å velge en hermeneutisk forståelsesramme for denne studien, betyr oppsummert at det er den enkelte lærer som er subjekt for forskningen. Det er den enkelte lærers subjektive opplevelse av arbeidet med inkludering som er sentral for undersøkelse og utforskning. Forståelsen og ny innsikt utvikles på bakgrunn av analyse og tolkning av det empiriske datamateriale, for å kunne beskrive ulikheter og mulige felles trekk ved lærernes opplevelser.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativ forskning er jf. Brinkmann og Tanggaard (2012) et håndverk som er preget av bestemte fremgangsmåter. En av disse fremgangsmåter for innhenting av data, er intervju. Det kvalitative forskningsintervju gir forskeren en nærhet til feltet gjennom direkte kontakt (Dalland, 2012). Gjennom denne nærheten til feltet får forskeren et dypt innblikk i forskningsfeltet og data genereres i denne konteksten. Denne dataen gjengis i form av transkripsjoner av intervjuene. Det at datamaterialet blir analysert som tekstform er som Thagaard (2018) trekker frem, et av fellestrekkene for de fleste kvalitative tilnærmingene. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale eller dialog, hvor det foregår en «utveksling av synspunkter» mellom forsker og informant. Intervju som metode gir meg som forsker en unik mulighet til å komme nær lærerne og til å utvikle en åpen og tillitsfull relasjon, som kan bidra til at lærerne fritt kan fortelle om deres følelser, tanker og erfaringer knyttet til inkludering. Jeg har derfor valgt individuelle kvalitative forskningsintervju som fremgangsmåte for å innhenting av datamaterialet i denne studien.

4.2.1. Semi-strukturert intervju

Kvalitative forskningsintervjuer kan konstrueres og gjennomføres med ulik grad av struktur (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det kan være strukturerte intervju, med begrenset rom for

svaralternativer, hvor intervjueren holder fast ved rekkefølgen og spørsmålene (Krumsvik, 2019). Videre kan forskningsintervjuet ha en ustrukturert form, hvor stemmen og fortellingen til informanten er viktigst. Denne metoden brukes ofte i forbindelse med folk som har opplevd traumer eller sterke påkjenninger (Krumsvik, 2019). Mellom strukturert og ustrukturert finner vi det semi-strukturerte intervju. Det er en blanding av planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene gir informanten en mulighet til å tydeliggjøre, nyansere og presisere sine svar med utdypende fortellinger og intervjueren en mulighet for en større forståelse (Dalen, 2011). Med bakgrunn i disse perspektiver, velges det derfor semi-strukturert kvalitativt intervju som metode, da denne gir mulighet for å innhente relevante data for å besvare studiens problemstilling.

4.3. Valg av informanter

I en studie med en kvalitativ tilnærming er man opptatt av å få dybdekunnskap om enkeltindividets opplevelser, meninger, erfaringer og vurderinger knyttet til utvalgte situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvelgelsen av informanter gjøres med bakgrunn i en vurdering av hvem som kan bidra med informasjon av en kvalitet, som er nødvendig for å kunne belyse problemstillingen. For å kunne besvare forskningsspørsmålet i studien, var det derfor sentralt å kunne innhente data fra utvalgte lærere med personlig erfaringer knyttet til arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet, i en gitt kontekst. I denne studien er konteksten grunnskolen. Uten disse lærerne ville det ikke være mulig å generere den dataen som forskningen skal bygges på.

Vurdering og valg av hvem som kunne delta som aktuelle informanter i studien, ble gjort ut fra følgende kriterier:

Lærerne måtte ha

- Personlig erfaring i å drive med inkluderende undervisning.
- Personlig erfaring med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet
- Erfaring med og kunnskap om individuelle opplæringsplaner
- Må arbeide eller ha arbeidet på barneskole, 1-7. klasse.

Det ble ikke stilt noen krav til lærerens kompetanse innenfor spesialpedagogikk, antall år i yrket, alder, kjønn, etnisitet eller sosial bakgrunn. Personene som skulle delta måtte være

villige og interesserte i å la seg intervju og stille til disposisjon for meg som forsker. I valg av kriterier for å delta, har jeg reflektert over om interesse for temaet inkludering av elever med særskilte behov, skulle inkluderes. Dersom informanten skal ha interesse for temaet, kan dette antyde at jeg ønsker å rekruttere personer som har et overveiende positivt engasjement, som igjen kan farge deres uttalelser og beskrivelser av opplevelser. Jeg ønsker å få et mangfoldig innsyn og ulike perspektiver på opplevelser med inkludering, som rommer både positive og negativt opplevelser. Jeg velger derfor å ikke ha interesse som et kriterium for deltagelse. Imidlertid vil det å frivillig ønske å delta i undersøkelsen kunne betraktes som en implisitt interesse for temaet, uavhengig av om interessen er knyttet til et positivt engasjement eller negative holdninger til temaet inkludering.

Personene som deltar i intervju omtaler Kvale og Brinkmann (2015) som intervjupersoner. Videre i denne studien vil intervjuperson anvendes. Denne betegnelsen omfavner både informant, intervjuobjekt og respondent (Thagaard, 2018).

4.4. Tilgang til forskningsfelt og informasjonsskriv

Som student er min tilgang til forskningsfeltet begrenset, da jeg ikke har arbeidet i skolesystemet ut over mine praksisperioder gjennom studiet. Det var derfor ikke mulig å anvende mine kontakter fra arbeid for å komme i kontakt med informanter til mitt studie. På bakgrunn av dette tok jeg kontakt med rektorer ved 20 forskjellige barneskoler og kombinerte skoler, for å komme i kontakt med lærere med relevant erfaring. Rektorene fikk tilsendt informasjonsskrivet som inneholdt informasjon om prosjektet, samt hvilken betydning det ville ha for lærerne å delta i studien. Dette informasjonsskrivet ga en utfyllende forklaring på hva prosjektet tok sikte på å generere kunnskap om, formålet med studiet og deltakernes rettigheter.

Å finne lærere som var villig til å delta, viste seg å være utfordrende i tiden som datainnsamlingen skulle foregå. Responsen fra rektorene ga inntrykk av at mange lærere allerede var en del av andre forskningsprosjekt. Noen rektorer videreformidlet informasjon om prosjektet ved å sende informasjonsskrivet på mail til sine ansatte. Det var til sammen 7 lærere som viste interesse, hvor av 5 ble valgt ut til å gjennomføre intervju med. Dette handlet om intervjupersonenes mulighet til å stille til intervju i tiden det var mest gunstig for

meg å innhente data. Av intervjupersoner som ble intervjuet var 4 av dem lærere på barneskole og en var lærer på en kombinert barne- og ungdomsskole. Det var både klasseforstandere og timelærere. De 5 lærerne arbeider ved 4 ulike barneskoler i og utenfor en relativ stor by i Norge. Videre følger en presentasjon av de 5 intervjupersonene:

Intervjupersoner	Antall år i læreryrket	Utdanning	Kjønn
Intervjuperson 1	5	Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)	Kvinne
Intervjuperson 2	9	Adjunkt	Kvinne
Intervjuperson 3	1,5	Lektor	Mann
Intervjuperson 4	25+	Adjunkt	Mann
Intervjuperson 5	25+	Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)	Mann

4.5. Intervjuguide og pilotintervju

I forkant av det første intervjuet brukte jeg mye tid på å formulere spørsmålene som skulle danne grunnlaget i intervjuene. Disse spørsmålene ble til slutt det som omtales som en intervjuguide. En intervjuguide skal lede forskeren gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s. 167). Dens funksjon var å virke som en støtte for meg i intervjuet, samt å bidra til å skape en dialog som genererte den kunnskapen som var relevant for min problemstilling. I utarbeidelsen av en slik guide, kan man skille mellom problemstilling og intervju spørsmålet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Bakgrunnen for at det skilles mellom disse, er at problemstillingen sjelden egner seg å stille direkte i et intervju. Dette handler om intervjuer og intervjuperson mulig ulike forståelser av begrepene i problemstillingen. Med dette som bakgrunnen valgte jeg å stille lærerne spørsmål om deres forståelse av begrepene og deres tanker rundt disse for å få en klarhet i deres syn, formål og oppfattelse av de. Dersom jeg hadde valgt å stille spørsmålet i problemstillingen direkte til intervjupersonen, kunne det

vært vanskelig å fange opp de ulike nyansene i de erfaringene og opplevelsene lærerne sitter med. Intervjuguiden ble derfor delt inn i følgende hovedområder:

- Innledning – presentasjon av hensikten med intervjuet
- Intervjupersonens bakgrunn og erfaring i yrket
- Inkluderende undervisning
 - o Begrepsforståelse
 - o Opplevelse og utfordringer knyttet til inkluderende undervisning
- Individuelle opplæringsplaner
 - o Formål
 - o Opplevelse og utfordringer knyttet til
- Støtte og samarbeid
- Oppsummering av intervjuet

Det er anbefalt å gjennomføre et pilotintervju i forkant av de faktiske intervjuene med intervjupersonene (Krumsvik, 2019). I et pilotintervju gjennomføres intervjuet med en testperson som ikke skal være med i datamaterialet. Dette intervjuet kan gi en god indikasjon på om det er spørsmål som er uklare eller vanskelig å forstå (Krumsvik, 2019). Dette kan til en viss grad sikre og bidra til at spørsmålene fremstår som tydelige og forståelige. Det kan og ha betydning for kvaliteten på de data som blir innhentet i de ekte intervjuene. Jeg gjennomførte i forkant av intervjuene, et pilotintervju. Mitt pilotintervju ble gjennomført med en lektor som hadde forståelse for begrepene, men ikke relevant erfaring. Pilotintervjuet førte til at en del av spørsmålene ble revidert, for å skape en bedre flyt i intervjuet og mindre uklarhet i hva det ble spurt om. Revideringene handlet i stor grad om formulering av spørsmål for å få tydelig frem hva det ble spurt om og endring av rekkefølge på spørsmålene. En av erfaringene pilotintervjuet ga, var å forhøre seg med intervjupersonen om de hadde forstått spørsmålet. Når jeg stilte dette spørsmålet ga det meg en god indikasjon på om det var behov for å utdype hva jeg ønsket å få frem med spørsmålene mine. Pilotintervjuet ga meg også en mulighet til å øve på hvordan en ekte intervjusituasjon foregår. Intervjusituasjonen var ny for meg og dette var verdifull erfaring, som jeg tok med meg videre inn i intervjuene.

4.6. Gjennomføring av intervjuene

Datamaterialet ble samlet inn gjennom en-til-en intervjuer. I forkant av intervjuene hadde jeg kontakt med informantene på telefon og via mail, for å avtale hvor og når intervjuene skulle finne sted. To av lærerne syntes det var mest praktisk å gjennomføre intervjuet på deres arbeidsplass, en ønsket å møtes på en kafé og de to siste foretrakk at det ble gjennomført digitalt. Intervjuene hadde en varighet mellom 25 og 45 minutter. Lengden på intervjuene handlet i stor grad om hvor mye lærerne hadde på hjertet og om min evne til å stimulere dem til å fortelle fritt fra sine egne opplevelser.

Jeg hadde i forkant av intervjuene et ønske om å skape en situasjon som for intervjupersonene skulle oppleves som trygg og fortrolig. Før intervjuet gikk i gang og jeg startet lydopptakeren, ble de informert om sine rettigheter knyttet til personvern, anonymitet og deres mulighet for å trekke seg fra deltagelse i studien når de selv måtte ønske, uten begrunnelse. Det ble presisert at formålet med intervjuet var å få frem nyansene i deres opplevelser med å inkludere elever med særskilte behov, og at det ikke var noen rette eller gale svar.

Intervjupersonene fikk snakke uavbrutt, frem til det var naturlig å stille et nytt spørsmål, eller et oppfølgingsspørsmål. I starten på de to første intervjuene var det litt utfordrende å vite når intervjupersonene var ferdig å forklare seg. Derfor ble noen av oppfølgingsspørsmålene mulig stilt før de hadde fortalt ferdig. Det ble i løpet av intervjuene enklere å lese deres kroppsspråk og gi dem tid til å snakke og fortelle fritt. Desto lenger ut i intervjuet vi kom og jo mer tid vi snakket sammen, oppstod det god flyt i dialogen. Dette kom både av at jeg følte meg tryggere i intervjusituasjonen, intervjupersonen, slik jeg tolket det, følte seg trygg. Dette kom til uttrykk ved at de lente seg tilbake og delte fra egne opplevelser, både sine positive og negative erfaringer og opplevelser. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål opplevde jeg at lærerne fikk utdypet mye at det de ville si, med eksempler og forklaringer. I noen situasjoner repeterte jeg det de hadde sagt, som for å be dem bekrefte at jeg hadde forstått og oppfattet dem korrekt. Noen av spørsmålene var direkte knyttet til utfordringer de opplevde i eget arbeid. For noen kan det oppleves som utfordrende å svare på spørsmål om situasjoner de for eksempel ikke opplever at de mestrer. I disse situasjonene ga jeg dem bekreftelse på at jeg forstod dilemmaene de

opplevde å stå i og at dette var et kjent tema fra forskningen jeg hadde lest i forkant. Dette opplevde jeg bidro til at lærerne følte at det var trygt å åpne seg om deres utfordringer i arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov.

Det ble benyttet lydopptaker for å sikre at samtalen i ettertid kunne gjengis korrekt. I et lydopptak fanges ikke bare det som blir sagt opp, men også tonefallet og andre lyder som latter og sukk. Det at det blir benyttet lydopptaker ga meg mulighet til å fokusere mer på hva som ble sagt og bruke den informasjonen intervjupersonen kom med, til å stille nødvendige oppfølgings spørsmål. Lydopptakeren var i fire av intervjuene en enkel maskin som lå på bordet eller ved siden av datamaskinen mens vi snakket. I intervjuet som ble gjennomført på kafé, brukte vi myggmikrofon. Dette var for å unngå å fange opp for mye bakgrunnsstøy. Ingen av lærerne uttrykte noen form for bekymring eller uro knyttet til bruk av lydopptak.

I forkant av intervjuene bruke jeg tid på å memorere intervjuguiden for å ikke være for avhengig av den under intervjuene. På tross av dette ble intervjuguiden fulgt ganske direkte i de to første intervjuene, mens i de tre siste intervjuene var det enklere å løsrive seg fra intervjuguiden og komme med oppfølgings spørsmål som var naturlig å stille.

Etter jeg hadde gjennomført hvert intervju, transkriberte jeg hele intervjuet. Dette ga meg mulighet for å lytte til opptakene og til å ha et metaperspektiv på intervjusituasjonen. Gjennom systematisk, kritisk refleksjon over spørsmålene som ble stilt og hvordan det ble respondert på de, fikk jeg nyttig informasjon om intervjupersonens oppfattelse av spørsmålet. Dette ga meg verdifull læring, som jeg tok med meg inn i de neste intervjuene. I refleksjon over tidligere intervju, kom det stadig frem nye spørsmål og måter å stille spørsmål på. Jeg opplevde i intervjuprosessen å være i stadig utvikling, både av meg selv som intervjuer og av intervjuguiden. Min forforståelse endret seg i møte med lærerne i intervjuene, og jeg justerte på spørsmålene for å få dypere tilgang til deres livsverden.

4.7. Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Å transkribere brukes om det å gjøre om det som blir sagt til tekst (Krumsvik, 2019). Transkripsjonen ble skrevet som et word-dokument, samtidig som jeg lyttet til opptakene. Jeg spolte frem og tilbake i

opptakene mens jeg transkriberte, for å få skrevet ned det som ble sagt så korrekt som mulig. For å kvalitetssikre og oppdage mulige feil i teksten, leste jeg gjennom de ferdige transkripsjonene mens jeg lyttet til opptaket. Alle lydopptakene var av god kvalitet, som gjorde arbeidet med transkriberingen enklere. Det var en tidkrevende prosess å omgjøre det som ble sagt i intervjuene til et skriftlig dokument. Noen av intervjupersonene snakket dialekt, som i noen tilfeller var utfordrende i transkripsjonsprosessen. Jeg valgte å omgjøre dialekten til bokmål for å gjøre språket enklere å forstå meg i analyseprosessen, da jeg selv skriver på bokmål. Det var og viktig for meg å ha et konsekvent språk når funnene skulle presenteres, slik at fokuset lå på det som ble sagt og ikke mitt forsøk på å skrive dialekt. Omgjøringen av det som ble sagt til bokmål, ble gjort på en måte som sørget for at språket og innholdet ble ivaretatt. Ved omgjøring av tale til tekst kan i noen tilfeller meningen forsvinne. Dette handler om at det er stort forskjell på det talte språket og det skrevne språket (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det talte språket har intonasjon og innlevelse, og er sterkt knyttet til intervjupersonens kroppsspråk. For å ivareta så mye som mulig ble smil, latter, sukk og andre lyder skrevet ned i transkripsjonen. Dette kan i ettertid ha betydning for analysen. Å jobbe med datamaterialet på denne måten, gjør at man blir godt kjent med det som kommer frem i intervjuene. Samtidig som jeg gjorde transkripsjonene, skrev jeg notater ved siden av. Dette var for å registrere umiddelbare interessante utsagn som jeg kunne bruke videre i arbeidet med analysen og presentasjonen av funn. Noen ganger kan det være at de umiddelbare tankene man får i møte med sine transkripsjoner blir glemt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være at det går litt tid fra man har transkribert, til man skal sette i gang med analysen av materialet. Derfor anså jeg det som en viktig del av den tidlige analysen å skrive ned mine tanker underveis.

4.8. Analyse av datamaterialet

Etter endt transkribering var transkripsjonene klar for å analyseres. Jeg valgte å anvende en tematisk analytisk tilnærming (Braun & Clarke, 2006). En tematisk analyse anvendes for å identifisere og tydeliggjøre mønster eller temaer som peker seg ut i datamaterialet. Den tematiske analysen deles inn i seks faser. Disse seks fasene presenteres under.

4.8.1. Fase 1 – Bli kjent med eget datamateriale

I det tidlige arbeidet med å analysere og tolke det innsamlede datamaterialet, startet jeg med å lese de transkriberte intervjuene. Alle intervjuene ble lest flere ganger, samtidig som jeg markerte utsagn jeg anså som viktige opplevelser lærerne hadde hatt. Ved å lese gjennom flere ganger, fikk jeg god kjennskap til hva de ulike intervjupersonene hadde sagt og hvilke tanker de hadde om studiens tema.

4.8.2. Fase 2 – Utforming av de første kodene

Videre begynte jeg arbeidet med å kode materialet. Koding innebærer å gi datamaterialet et nøkkelord som gir en dypere eller klarere mening av det som blir sagt, enn selve uttalelsen i seg selv (Dalen, 2011). I arbeidet med kodingen var jeg opptatt av å finne ut av hva som lå bakenfor uttalelsene og tilegne uttalelsene en kode som i senere tid var forståelig. Dette var en krevende prosess både i form av tid, og fordi dette var første gang jeg gjorde dette. Transkripsjonene ble kodet i flere omganger, og jeg endret stadig på kodene mine for å gjøre senere arbeid med å utarbeide tema lettere. I kodingen brukte jeg en induktiv tilnærming til lærernes uttalelser, jeg var opptatt. Det var klart for meg hvilken data som var av interesse i relasjon til min problemstilling. Utgangspunktet mitt på tross av dette å ha en deduktiv tilnærming til materialet. Hva kunne materialet fortelle meg og hvilke sider ved lærerens opplevelser ga det meg forståelse for (Thagaard, 2018).

4.8.3. Fase 3 – Lete etter tema

Når alt datamaterialet var ferdig kodet, stod jeg igjen med en lang liste av forskjellige koder. Deretter skal de ulike kodene samles etter tema (Braun & Clarke, 2006). Koder som hadde lignende tematikk ble samlet i grupper. Formålet med å samle kodene i tema er at dette kan gi forskeren en mulighet til å løfte intervjupersonenes uttalelser til et mer teoretisk og tolkende nivå (Dalen, 2011). I denne fasen begynte jeg å se tydelige sammenhenger mellom de kodene og på den måten ble det dannet tema.

4.8.4. Fase 4 – Gjennomgang av temaene

I denne fasen brukte jeg de temaene som kom frem gjennom i fase tre. Denne fasen er i følge Braun og Clarke (2006) delt i to deler. Den første delen, ble det som står i teksten, altså

selve uttalelsene til lærerne, vurdert opp i mot temaet. Dersom uttalelsen ikke støttet eller var i relasjon til temaet, blir denne koden/uttalelsen fjernet fra temaet. I den andre delen ble temaet analysert i relasjon til hele intervjuet. Denne fasen handler om å finne uttalelser i intervjuet som ikke har blitt fanget opp tidligere og plassere dem i riktig tema. Jeg gikk gjennom alle uttalelsene og plasserte de innenfor de passende temaene. Denne fasen var tidkrevende og ble gjort fler omganger, for å fange opp uttalelser som passet inn i temaene. Som Braun og Clarke (2006) påpeker, burde man på slutten av denne fasen ha en god forståelse av hva de ulike temaene er, hvordan de passer sammen og det overordnede historien de sammen forteller om datamaterialet. Dette var også tilfellet for meg.

4.8.5. Fase 5 – Definere og navngi tema

I fase 5 skal temaene defineres (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen har som mål å hente ut essensen i hva temaene handler om. For å få frem essensen i lærernes uttalelser ble datamaterialet analysert. Til hvert temaene skrev jeg ned hvordan jeg forstod det og tolket det i relasjon til den presenterte teorien.

4.8.6. Fase 6 – Fremstilling av funn

Siste fase er å presentere temaene i jeg har analysert i fase 5. Fremstillingen av funnene skal gi leseren en forståelse av hvordan de ulike temaene henger sammen og gi en forståelse av den historien som datamaterialet forteller (Braun & Clarke, 2006). Temaene som jeg gjennom analyse har funnet og studiens funn blir presentert i kapittel 5.0. Presentasjon av funn.

I tillegg til at Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse ble fulgt nøye, var analysen av datamaterialet en prosess som foregikk på ulike nivåer gjennom alle de 6 fasene. Å analysere og tolke datamaterialet er en prosess som foregår gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Det er ikke en lineær prosess, men en bevegelse inn og ut av eget datamateriale for å forstå og komme i dybden og utvikle ny forståelse for intervjupersonenes uttalelser (Braun & Clarke, 2006).

4.9. Forskningsetiske refleksjoner

For å sikre de forskningsetiske retningslinjene, ble det søkt Norsk Senter for Datalagring (NSD) om godkjenning av studien. Denne godkjenningen måtte innhentes før det blir foretatt innsamling av datamateriale. NSD går gjennom studien for å forsikre seg om at forskere forholder seg til gjeldene regler om personvern og personopplysninger. I søknaden til NSD ble det gjort tydelig gjort rede for hvordan studien skal gjennomføres, studiens hensikt, hvilken gruppe som er aktuelle informanter, hvilke personopplysninger som skal innhentes, hvordan forskeren forsikrer seg om anonymitet for informantene og informantens rettigheter til å trekke seg.

Rektorene ved de 4 skolene som intervjupersonene arbeidet ved, ble kontaktet for å gi sitt samtykke til at jeg gjennomførte intervju med ansatte ved skolene. Deretter ble informasjonsbrevet til informantene sendt ut. I informasjonsbrevet kommer formålet med intervjuet frem, hvordan datamaterialet skal lagres og informantenes rettigheter og krav på anonymitet. Hver av informantene måtte skrive under på en samtykkeerklæring om at de hadde sagt seg villige til å delta i mitt studie. Samtykkeerklæringen informerer også om intervjupersonens rettigheter til å trekke seg fra studiet om de ønsket dette. Anonymiteten til intervjupersonene ble ivaretatt ved at det ikke blir oppgitt deres skoletilhørighet, arbeidssted, by eller identifiserende personalia.

Et annet viktig aspekt når det kommer til etiske hensyn, er hvordan man som intervjuer går frem for å innhente informasjon. Samspillet mellom intervjuer og intervjuperson er en forutsetning for den kunnskapen som blir skapt i intervjuets kontekst (Thagaard, 2018). Hvordan den som intervjuer tilnærmer seg temaet og intervjupersonen, vil påvirke hvilke svar som blir gitt og hvordan dialogen mellom disse utvikler seg. Dersom intervjuer stiller seg åpen, nøytral og lyttende til det som blir sagt, kan dette bidra til at intervjupersonen føler seg ivaretatt og trygg til å svare ærlig og utfyllende. Det er en umiddelbar ubalanse i maktforholdet mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015). Den som lar seg intervjuet stiller seg i en sårbar og åpen posisjon, som det er viktig at intervjuer er klar over. Det er intervjueren som legger premissene for intervjuet. Intervjueren er ansvarlig for at det som kommer frem i intervjuet ikke på noen måte kan være til skade for intervjupersonen (Thagaard, 2018). Når det i dette prosjektet handler om lærerens

opplevelse av en gitt kontekst som de gjennom ytre styring er pålagt, er det viktig å forsikre lærerne om at de forblir anonyme og ingenting av det som har blitt sagt i intervjuene kan spores tilbake til dem.

4.10. Studiens kvalitet – reliabilitet og validitet

Kvaliteten på kunnskaper som utvikles i en vitenskapelig studie, vurderes i forhold til krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Begrepene reliabilitet og validitet har ulikt innhold i forhold til kvantitative og kvalitative studier (Dalen, 2011). I studier med en kvalitativ forskningstilnærming er man ikke like opptatt av generaliserbarhet og representativitet, altså om funnene er typisk, karakteristisk og gyldig for mange, slik man er i studier med kvantitative forskningstilnærming (Dalen, 2011). Det grunnleggende utgangspunktet i kvalitativ forskning er at mennesker skaper sin egen virkelighet i samhandling med andre og at mennesker gir sine egne erfaringer en mening eller betydning (Dalen, 2011). Det innebærer at opplevelse av sammenhenger og mening er individuelle. Det betyr videre at det er uaktuelt å snakke om at det i kvalitative studier skal beskrives «en sann virkelighet». Spørsmålet om kunnskapens sannhet er i kvalitative studier knyttet opp mot hva kunnskapene er sant om, hvem kunnskapen er sant for, og i hvilket perspektiv kunnskapen er sann (Kvale & Brinkmann, 2015). Overordnet handler det om en vurdering av hvilken metode og hva datamateriale i studien gir forskeren mulighet til å si noe om, samt hvilken rekkevidde og overførbarhet resultatene i studien har (Malterud, 2003). Kvale (1997) knytter begrepet reliabilitet opp mot en vurdering av forskningsfunnenes pålitelighet og validitet knyttes opp mot funnenes gyldighet. I forhold til generaliserbarhet vil dette avhenge av om funnene i denne studien kan sammenlignes og er relevante i den gjeldende konteksten det søkes å sammenligne med (Kvale, 1997).

Jeg vil videre gjøre rede for min forståelse av begrepene og for hvordan jeg har søkt å kvalitetssikre studiens resultater.

4.10.1. Studiens reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om studiens pålitelighet (Kvale, 1997). Det handler om det er mulig å stole og tro på studiens resultater, samt om det er mulig å forstå hvordan forskeren har

kommet frem til det aktuelle resultatet. I en kvalitativ studie er pålitelighet knyttet opp mot forskeren og forskerrollen (Dalen, 2011). Kvaliteten på forskningen, dreier seg om forskerens evne til å benytte den valgte metode for innhentning av data, evne til å beskrive sin forforståelse, evne til refleksjon og følsomhet overfor datamaterialet (Kvale, 1997). Forskeren er på mange måter en grunnleggende betingelse for forskningens resultat og det produktet som kommer av forskningen (Fog, 1994). Forskerens forforståelse, refleksjoner og vurderinger har betydning for de valg som tas i alle forskningsprosessens faser fra problemstilling til konklusjon. Derfor er det viktig at forskeren redegjør for sitt eget ståsted, sin forforståelse, sin egen tilknytning til tema og begrunner sine valg (Kvale, 1997). Videre er det viktig at forskerens redegjørelser er transparent og tydelig, slik at det er mulig for leser å forstå bakgrunnen for de ulike valg forskeren har tatt.

I denne studien vurderes reliabilitet i tilknytning til de forhold som påvirker og har betydning for hvordan forskningsfunnene er utviklet, som

- innhentning av data, inkludert intervju spørsmål og forhold ved intervjusituasjonen
- transkripsjon av intervjuene
- gjennomføring av analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har i denne studien arbeidet for å ivareta reliabiliteten ved å redegjøre for valg av kvalitative forskningsintervju med individuelle intervju som metode for å innhente data. Det er den enkelte lærers opplevelser og erfaringer som er sentrale, og det kvalitative forskningsintervju egner seg som metode for å innhente denne dataen. Videre har jeg beskrevet arbeidet med å utvikle intervjuguide og valgt relevante intervju spørsmål. Spørsmålene er utviklet på bakgrunn av problemstillingen. Ved å gjennomføre pilotintervju og revidere intervjuguiden, har jeg forsøkt å vise hvilke steg som har blitt gjort for å skape et godt grunnlag for intervjusituasjonen. Det er redegjort for gjennomføring av intervjuene og forhold ved intervjusituasjonen for å være transparent, slik at leseren får innsyn i innhentningen av datamaterialet. Jeg har søkt å arbeide bevisst for at min forforståelse ikke skal hindre meg i å oppdage nye ting under intervjuene. Som student har jeg erfaring med å stille åpne spørsmål og innta en lyttende posisjon i mine praksisperioder i barneskolen, under veiledning i utdannelsen og i samtale med medstudenter. Jeg har søkt å bruke denne erfaringen til å fremme dialog med informantene under intervjuene. Det er redegjort for

mine vurderinger knyttet til transkribering av intervjuene. Analyseprosessen og mine kritiske refleksjoner og vurderinger rundt tolkning av utsagn er beskrevet. Jeg har søkt å arbeide bevisst for at min forforståelse ikke skal føre til for raske konklusjoner og vilkårlig subjektivitet i tolkning av data. Videre er reliabiliteten avhengig av hvor relevant, hvor tydelig og forståelig de redegjørelsene og vurderingene jeg har gjort er for leseren (Kvale, 1997).

4.10.2. Studiens validitet

Validitet handler om studiens gyldighet (Kvale, 1997). I kvalitative studier handler spørsmålet om gyldighet om en vurdering av hva, hvem og innen hvilket perspektiv funnene i studien er gyldig (Malterud, 2003). Overordnet dreier validering om hvilken grad den valgte metoden har vært egnet og anvendelig til å undersøke det valgte problemområde (Kvale, 1997). I følge Kvale (1997) bør valideringsarbeidet være en kontinuerlig kontroll og kvalitetsvurdering gjennom alle fasene i en studie og ikke fungere som en sluttkontroll av et produkt. Valideringsarbeidet tar utgangspunkt i at forsker sikrer at det er en tydelig sammenheng mellom tema i studien, problemstilling, hvem som er valgt som informanter, hvilken metode for innhenting av data som er benyttet, hvordan analyse og tolkningen av data gjennomføres og hvilke teoretiske perspektiver som aktualiserer tema og som danner grunnlag for studiens resultat (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale(1997) betegner validering som et «forskningshåndverk» og peker på tre sider ved valideringsarbeidet som essensielle: kontrollering, utspørring og teoretisering. Jeg oppfatter disse tre evalueringsperspektiver som relevante for min kontroll av studien. Å kontrollere og stille spørsmål til meg selv og mitt materiale, i alle faser av studien gir mulighet for å innta et metaperspektiv til eget arbeide og motvirke subjektivitet i forskningen. Det gir mulighet for å undersøke graden av sammenheng og gyldighet. Å teoretisere dreier seg for meg om å kontrollere at det teoretiske grunnlag som er valgt i studien er gyldig for å belyse temaet inkludering og for å tolke og beskrive lærernes opplevelser av arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov.

Jeg har i denne studien søkt å sikre validitet ved å redegjøre for studiens tema og problemstillingens aktualitet og relevans. Det er gjort rede for valg av intervju som metode og for mine vurderinger av aktuelle informanter. Forberedelser til innhentning av data og

redegjørelse for spørsmål i intervjuene er beskrevet. Jeg kunne har valgt å stille andre spørsmål i intervjuene med lærerne og jeg kunne valgt et annet teoretisk perspektiv som utgangspunkt for å beskrive og forstå lærernes opplevelse av inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet. Dette ville resultert i andre funn. Jeg har imidlertid søkt å redegjøre for mine vurderinger og begrunne de valg som er tatt under prosessen.

Fremgangsmåten for innhentning av data er beskrevet. For å styrke validiteten i intervjuene var jeg bevisst til betydningen av relasjonen og atmosfæren i situasjonen. Det er mitt ansvar som forsker å skape en vennlig og profesjonell relasjon mellom meg som forsker og intervjuperson, som er preget av tillit og profesjonalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette la grunnlaget for at intervjupersonene kunne være åpen og nærværende. Intervjupersonene viste tillit og engasjement, var interesserte i å svare på spørsmål og fortelle om personlige opplevelser. Dette tolker jeg som at de opplever intervjusituasjonen som trygg, og at det var mulig for dem å beskrive sine personlige opplevelser og synspunkter.

Jeg har beskrevet hvordan samtalene i intervjuene ble sikret gjennom bruk av lydopptaker. Utsagnene i intervjuene er forsøkt sikret gjennom oppsummering etter samtalene. Det er dermed ikke sagt, at informantene nødvendigvis ville kjenne seg igjen i beskrivelsen av deres opplevelser i mine funn, fordi utsagn blir tolket og forstått innenfor et valgt perspektiv. Lærerne var imidlertid informert om at forskning bygger på analyse og tolkning av deres utsagn. Analyse og tolkning av data er beskrevet. Presentasjon av funn inneholder direkte sitater fra lærerne for å ivareta gyldigheten. Dette gir leseren en mulighet for å vurdere om presentasjonen og tolkningen av sitatene er gyldig, ut fra de faktiske data.

Begrepene validitet og reliabilitet har det samme formål, nemlig å sikre kvaliteten på kunnskapen som utvikles i en vitenskapelig studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Det holder ikke å sikre validiteten i studien dersom reliabiliteten ikke sikres, og omvendt. Validiteten kan sikres gjennom å reliabilitere alle ledd i studien. Jeg har her søkt å redegjøre for hvordan jeg har forholdt meg til krav om kvalitet i denne studien.

5.0. Presentasjon av funn

I intervjuene og analyseprosessen har jeg søkt å besvare studiens problemstilling:

«Hvordan opplever lærere arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet?».

I denne presentasjonen av funn, har jeg valgt en temasentrert tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Dette innebærer at jeg har valgt å samle intervjupersonenes uttalelser innenfor temaer som jeg anser som relevant for å besvare studiens problemstilling. Temaene er som følger:

- Lærers forståelse av begrepet inkluderende undervisning og formålet med IOP
- Lærers som tusenkunstner i arbeidet med inkluderende undervisning
- Utfordringer i arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov
- I skjæringspunktet mellom intensjon og virkelighet

5.1. Lærers forståelse av begrepet inkluderende undervisning og formålet med IOP

Det foreligger ulike tolkninger og syn på inkluderende undervisning. Det var derfor av relevans for denne studien, å få innsikt i hvordan lærerne forstår begrepet inkluderende undervisning. Når det kommer til de individuelle opplæringsplanene, handlet det om å få innsikt i lærers forståelse av formålet med disse.

5.1.0. Inkluderende undervisning

I intervjuene kommer det frem at lærerne til dels har lignende forståelse av intensjon og innhold i begrepet inkluderende undervisning. Deres forståelse samsvarer med det som kommer frem i læreplanverket og styringsdokumenter fra Kunnskapsdepartementets side. Flere uttrykker at inkluderende undervisning er et tema som stadig er oppe til samtale og diskusjon i fellestid og utviklingstid. Disse samtalene handler i stor grad om organisering og bruk av ressurser, samt hvordan det skal gjennomføres i klasserommet. På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet inkluderende undervisning svarer de:

*«(..)at alle skal føle seg trygge. At de skal kjenne at de hører til i klassen. Utenforskap kan være veldig stigmatiserende. Hvis de føler de mestrer det de andre holder på med, selv om det er tilpasset og hvis de føler seg en del av fellesskapet, så tror jeg det vil trygge de.» *Intervjuperson 2.**

«at alle føler seg inkluderte, altså at alle elevene føler at de er en del av et større fellesskap, og jeg tenker jo det henger sammen med klassemiljø, trygghet i klasserommet, altså ja. Det er at de føler at de er en del av noe, de er en del av den store klassen.» *intervjuperson 1.*

«Nei, det første jeg tenker på er jo at alle skal ha mulighet til å få noe ut av undervisningen eller å kunne delta på undervisningen. Med deres bakgrunn. Altså og forkunnskaper, at det skal være lagt på et nivå slik at fler kan få en lav inngangsterskel til det.» *intervjuperson 3.*

«Da tenker jeg at du må mene at vi har elever med spesielle behov eller utfordringer som er inne i klasserommet. Som får hjelpen sin da. Enten det er TPO eller spesialundervisning.» *Intervjuperson 5.*

«(..) de med spesialundervisning har et behov for mest mulig tilpasning (..) Hjelpe de å eventuelt (..) kunne delta i klassens plan (..) Tilpasse sånn at de (..) får så god undervisning ut i fra deres situasjon.» *Intervjuperson 4.*

Tre av lærerne knytter begrepet inkluderingen til elevens *følelse* av å være inkludert. De to andre knytter det mer til elevens muligheter for å delta *fysisk* i det faglige fellesskapet.

På spørsmål om de selv driver med inkluderende undervisning, svarer de noe ulikt:

«Ja, håper nå alle lærere gjør det. JA, jeg driver med inkluderende undervisning. For det ligger jo i kjernen.» *intervjuperson 3.*

«Jeg har jobbet veldig hardt for at det skal være mulig. Så jeg har absolutt sett at det kan være veldig utfordrende. Men at man må ta et skritt av gangen.» *Intervjuperson 2.*

«Fra mitt lærersyn så er jeg opptatt av at alle skal være inkludert og at så langt det lar se gjøre har alle med i undervisningen hele tiden. (..) Jeg har en veldig sterk tro om at alle bør være med i klasserommet.» *Intervjuperson 1.*

«Nei altså, de økonomiske tidene nå gjør jo at vi nærmest blir tvunget til det. At fler og fler må være inne i klassen.» Intervjuperson 5.

Disse svarene antyder at de har et noe ulikt syn på inkludering, men at alle driver med en form for inkludering. Der hvor intervjuperson 3 tar det som en selvfølge å drive med inkludering, uttrykker intervjuperson 2 at det er utfordrende og at det må jobbes hardt for å få det til. Intervjuperson 5 uttrykker derimot at inkluderingen er noe han føler seg tvunget til å gjøre.

5.1.1. Individuelle opplæringsplaner

De fleste lærerne er tydelig på hva formålet med en IOP er. Formålet de uttrykker samsvarer med ordlyden i styringsdokumentene om IOP:

«Jeg opplever at formålet er at en elev skal få tilstrekkelig utbytte av undervisningen ved å ha en IOP. Altså man får jo ofte en IOP fordi man ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, og at det skal hjelpe, det skal være et sånt hjelpemiddel for eleven å nå, ikke nødvendigvis de samme målene som de andre, men å få en tilstrekkelig opplæring». Intervjuperson 1.

«hehe, formålet er jo egentlig at det skal være et arbeidsverktøy. Beste praksis er jo hvis man får det til. Det er jo at en ut i fra en sakkyndig vurdering skriver og lager mål til eleven som gjør at han har mulighet for å oppnå de målene og få en god utvikling.» Intervjuperson 5.

«Det første formålet er at vi lærere sammen kan sette av tid, diskutere, snakke om eleven, snakke om dens behov, og lager en plan en fremsiktig plan som skal vare da i ett års tid. En idebank, et verktøy for lærere (..) Det siste med IOP er kanskje at det er mye byråkrati i det. At det kanskje er litt sånn top-down, at kravet om å skrive IOP og alt som skal være med, gir kommunen en sånn «se hva vi har gjort».» Intervjuperson 3.

Selv om lærerne er tydelig på hva formålet er, antyder noen av svarene at det er et avvik mellom formålet og bruken av IOP i praksis. Fler av lærerne uttrykker at elevens IOP ikke ble aktivt brukt i planleggingen av undervisningen, slik som de tenker at intensjonen og formålet med en IOP i utgangspunktet er.

5.2. Læreren som tusenkunstner i arbeidet med inkludering

Lærerne ble spurt om hvilke sider ved arbeidet med inkluderende undervisning de opplever at bidrar til inkludering av elever med særskilte behov. De trekker frem økte ressurser og læring i heterogene grupper som sider ved inkluderingen som har en positiv påvirkning på elevene. De opplever at inkluderingen gjør at de må variere og tilpasse arbeidsmetodene i klasserommet. Samarbeid med teamet blir trukket frem som en av faktorene som oppleves som positivt i arbeidet med inkluderingen. De varierte arbeidsmetodene og ressursene opplever lærerne at gir dem mulighet for å mestre arbeidet, samt en opplevelse av å kunne videreutvikle seg som lærer.

5.2.1. Varierte arbeidsmetoder

For å tilpasse seg elevenes ulike behov, uttrykker lærerne at de anvender nye arbeidsmetoder og organiseringer i undervisningen. Dette er for å skape en undervisning hvor så mange som mulig av elevene blir inkludert.

«I år har vi gjort omrokkeringer, som gjør at det skal bli lettere. Nå er det samarbeid på tvers av klassene, så vi har grupper der vi driver tverrfaglig arbeid. Halve dagen hvor vi driver gruppearbeid og så ruller vi. Og da er jo spesialelevene med i gruppene, selvfølgelig kan de jo ha assistent med, men de får jo på en måte delta i klassesituasjonen og gruppesituasjonen sånn at de ikke blir isolert.» Intervjuperson 4.

Utsagnet over antyder at lærerne er tilpasningsdyktige og på søken etter arbeidsmetoder som gir elevene følelse av å være inkludert i det faglige innholdet. Dette kan knyttes til lærerens metodefrihet i undervisningen. Uttalelsen under viser at de i stor grad forsøker å bruker digitale verktøy for å tilpasse undervisningen til elevens behov. Dette resulterer i økt mulighet for å kunne hjelpe flest mulig elever.

«Så kan de se instruksjonsvideoer og så kan de begynne å jobbe og så kan jeg gå rundt å hjelpe, og da når jeg jo over flere. Det er letter å tilpasse og det å lage tilpasninger.» [Intervjuperson 5.](#)

En av lærerne anser ikke det å ta elever ut av klassen, som et brudd med inkluderende undervisning. Han anvender det som en alternativ arbeidsmetode der elevene får mulighet til å bli sett i mindre grupper. Lærerens fokus ligger på at elevenes individuelle følelse av mestring i et mindre fellesskap. Han mener denne følelsen vil styrke fellesskapet i klassen.

«Andre ganger tar jeg ut mindre elevgrupper. Både unger som har IOP, men også de som ikke har IOP. Noen som da har godt av litt ekstra styrking på grunn av at de er faglig svake eller så tar jeg med noen som er på midtnivå eller høyere, for at det sosiale skal passe sammen og. Litt for at det ikke skal være noen spesiell grunn for at man skal ta ut ungene. Jeg prøver å ikke lage noe stigma, det skal ikke være flaut (..) Alle har godt av å lære i mindre grupper.» [Intervjuperson 3.](#)

5.2.2. Læring i heterogene grupper

Den heterogene elevgruppen blir trukket frem som en side ved inkludering som fremmer elevenes sosiale kompetanse. Lærerne opplever at dette gir elevene utvidet forståelse av at de er ulike og har ulike behov:

«Jeg tror man har veldig godt av å ha en heterogen gruppe barn sammen, å ha ulike barn sammen. Man lærer så mye av det. Lærer av hverandre, lærer å tolerere at folk er ulike og folk har ulike behov. Og at det går fint.» [Intervjuperson 3.](#)

«Jeg tror at elevene kjenner mye oftere på en mestringsfølelse ved at de er inkludert i fellesskapet samtidig som at de blir sett med de utfordringene de har, og at de blir møtt på den de er da.» [Intervjuperson 1.](#)

Uttalelsen over trekker frem elevenes mestringsfølelse i inkluderende undervisning. Den antyder at læreren ser elevenes behov for å bli anerkjent uavhengig av de særskilte behovene de eventuelt måtte ha.

5.2.3. Økte ressurser

De økte ressursene som blir tildelt ved å ha elever med spesialundervisning og IOP i klasserommet, blir trukket frem som en side ved inkluderende undervisning som gir lærerne friheter og muligheter:

«(..) Jeg opplever det som fordeler med å ha IOP i klasserommet, mye fordi de ressursene den ungen får. Det drysser mye ned på andre også, for det er ingen som får en-til-en lenger, på IOP. (..) Og vi har kjempemange IOPer i klasserommet. Sånn at ressursene drysses litt utover.» Intervjuperson 3.

«Vi er godt dekket her på trinnet. Og jeg er inne som styrkningslærer i tillegg. Så vi er faglærer og styrkningslærer. Så jeg er jo den ekstra ressursen, slik at jeg føler vi har god dekning» Intervjuperson 3.

«Og så lenge vi har økt lærertetthet har vi større sjans å fortære og raskere komme til hjelp der det trengs. Og da kan jo andre i klassen og ha nytte av det.» Intervjuperson 4.

Disse uttalelsene kommer fra to av intervjupersonene. En av personene opplever at han har nok voksenressurser, mens den andre ønsker seg mer på grunn av mulighetene dette kan gi alle elevene i klassen.

5.2.4. Samarbeid for inkludering

Flere trekker frem de positive sidene de opplever ved å være en del av et team. Teamet består av timelærere og kontaktlærere. De opplever at teamarbeidet gir dem trygghet i møte med situasjoner som er utfordrende eller krevende. Dette samarbeidet gir dem mulighet til å dra nytte av teamets ulike erfaringer og kompetanse med inkluderende undervisning og IOP, samt felles refleksjon blant lærere som har kjennskap til elevenes situasjon:

«Vi diskuterer og snakker om eleven, og at vi da forteller hva ståa er. Hva opplever jeg, hva opplever de, og at vi rådfører oss litt med hverandre, og at vi idemyldrer i lag. Fordi vi er fler som har ansvar.» Intervjuperson 3.

«Ja, de er gode å samarbeide med (teamet). Det er en av de gode tingene. Men vi har og mulighet til å ta det opp med avdelingsleder og selvfølgelig ta ting opp i spesialundervisningsteamet, så muligheten er der.» Intervjuperson 4.

I teamene opplever de fleste at det er kultur for drøfting av utfordrende situasjoner i undervisningen. I fellesskap søker de å finne alternative løsninger på utfordringene de opplever. Noen omtaler også avdelingslederen og PUG som noen de henvender seg til i møte med krevende situasjoner.

I planleggingsarbeidet for undervisningen sier en at de i forkant av undervisningen avklarer hvem av lærerne som er ansvarlig for elevene med særskilte behov og resten av klassen.

Dette antyder at et godt samarbeid ligger til grunn:

«Vi snakker jo sammen og planlegger hva som skal skje i undervisningsøktene, og om logistikken. Hvem som skal være hvor, skal noen ut i mindre grupper, skal de være oppe i klasserommet. Så jeg føler vi har et godt samarbeid på hvem som skal følge mest med på disse IOP elevene.» Intervjuperson 3.

En annen omtaler team-samarbeidet som godt, med felles ansvar for elevene:

«Absolutt. Veldig godt samarbeidsklima hos oss. Veldig mange som er flinke til å ta felles ansvar, det er ikke min eller din elev. Det er våre elever.» Intervjuperson 5.

5.2.5. Mestring av inkluderingssituasjonen

Å tilrettelegge og skape undervisningssituasjoner hvor elevene blir inkludert, oppleves av fler av lærerne som en stor oppgave. En av intervjupersonene omtaler mestringsfølelsen som stor, når hun faktisk mestrer det:

*«Som lærer så gir det meg veldig mestringsfølelse det å kjenne på at jeg faktisk har inkludert alle i klasserommet. At du har vanlig eller ordinær tilpasset opplæring og at du samtidig på en måte favner om disse som har IOP og tilpasse på ulike nivå rundt om i klasserommet. Du kjenner på en sånn mestringsfølelse når alle er med.»
Intervjuperson 1.*

En annen trekker frem at han kjenner på mestringsfølelse når han styrker elevene faglig og sosialt. Dette gjør han ved å ta små grupper ut av klasserommet. På den måten blir han bedre kjent med elevene og opplever arbeidet med å tilrettelegge undervisningen til elevenes nivå enklere.

På spørsmål om mestring av arbeidssituasjon sa en annen:

«Altså, mestre og mestre, jeg føler ikke jeg når over alt som de trenger.»

Intervjuperson 5.

Uttalelsen indikerer at det er utfordringer i forhold til tid og behovene som elevene har. Dette påvirker igjen lærerens mulighet og opplevelse av mestring av arbeidssituasjonen.

5.3. Utfordringer i arbeidet med inkludering av elever med særskilt behov

Lærerne ble spurt hva de opplevde som var utfordrende i deres arbeid med inkluderende undervisning. Tilrettelegging av undervisningen, uforutsette forhold som sykdom og fravær, mangel på ressurser og elevenes forutsetning for å bli inkludert, ble av lærerne nevnt som faktorer som hemmet inkluderingen.

5.3.1. TPO - Store individuelle forskjeller

Lærerne skal i sin planlegging av undervisning, tilpasse og tilrettelegge for elevenes behov og kompetansenivå. De fleste lærerne omtaler dette som et krevende arbeid. Årsakene til at de opplever det som krevende, handler i stor grad om den fysiske organiseringen, store sprik i elevgruppens faglige kompetanse, antall voksne tilstede for å hjelpe og manglende kunnskap om elevenes kompetansenivå:

«Hvis det er veldig stort sprik, forskjell i nivået på ungene og om det da er en stor elevgruppe, eller manglende voksne ressurser, så kan det jo være utfordrende å tilpasse undervisningen slik at alle for like mye utbytte.» Intervjuperson 3.

En lærer nevner at de i løpet av skoleåret blir bedre kjent med elevene faglig sett, og dermed ser bedre hvilke behov de har for tilrettelegging. Mye av utfordringene knyttes til det å vite hva elevene har behov for, kommer av elevenes tidligere IOP:

«Vi blir jo flinkere og flinkere, altså jeg begynte med ny klasse i høst, og vi har famla en god del for å fine rett nivå for en del av disse elevene med tilpasset eller spesialundervisning. (..) Og det er jo sånn i forhold til IOP-skriving, for oss som jobber på ungdomsskole og får elever fra barneskolen (..) Hvis de ikke har skrevet gode IOPer så sliter vi med å lage den første selv for å treffe nivået der.» Intervjuperson 5.

Dette utsagnet indikerer utfordringer knyttet til elevenes IOP, som kan gjøre arbeidet med tilpasningen av elevens undervisning utfordrende. Lærernes ulike tilnærminger til skriving av IOP, kan på denne måten hemme videre arbeid med inkludering av elever med særskilte behov.

5.3.2. Forhold som påvirker undervisningen

I undervisningen forteller lærerne at de supplerer hverandres undervisning, ved å bidra i undervisningen og ta ansvar for elevene med særskilte behov. Dette blir omtalt som en organisering som skal bidra til et styrket tilbud for elevene i klasserommet. Denne formen for organisering opplevdes av flere av lærere som et skjørt system:

«(..) en utfordring jeg har hatt, er (..) knyttet til det organisatoriske på hele arbeidsplassen da. Med sykefravær (..) på et trinn så kan det være vanskelig å komme i gang med spesialundervisningen og fordele ansvar (..) Så er det veldig viktig for elever med IOP, at det er trygge, stabile voksne rundt de. (..) Så hvis man har mye vikarer og mye nye fjes så blir det og vanskelig å jobbe med en IOP.» Intervjuperson 1.

Uttalelsen knytter seg til sykefravær som fører til et behov for innleie av eksterne vikarer. Det oppleves som krevende å skape stabile lærings situasjoner for elevene med IOP, fordi det stadig er nye vikarer elevene må forholde seg til. Dette gir lærerne utfordringer i arbeidet med å skape trygge rammer for spesialundervisningen og den ordinære undervisning. Lærerne opplever det som merarbeid å skulle instruere de nye vikarene. Dette handler om vikarenes begrensede eller ikke-eksisterende tilgang på elevenes IOP:

«Det handler om tilgjengeligheten til de som jobber med det, for de at opplysningene som står der er veldig personlige, så man kan ikke ta den ut i papir og ha den liggende. Samtidig ligger den gjemt bak trippel-dobbel-passordbeskyttelse.»

Intervjuperson 4.

En lærerne opplever at sykefraværet fører til mer arbeid:

«Det første som detter ut er spesialundervisningen (..) Fordi at den læreren som har klassen må lage tre spesial-ukeplaner, dagsplaner i tillegg til det som skal lages til klassen og da går det mye tid.» [Intervjuperson 5.](#)

5.3.3. Mangel på nok ressurser

Flere av lærerne forteller om store sprik i elevenes kompetanse og hvilke behov de har for tilrettelegging av undervisningen. For å kunne tilrettelegge opplæringen for elevene, opplever lærerne et stort behov for mer ressurser i form av økt lærertetthet:

«Det er alltid behov for økt lærertetthet. Men det er et økonomisk spørsmål, jeg syns over lang tid at de har skåret ned og skåret ned. Det er smalhans.» [Intervjuperson 4.](#)

«Nei, det er jo noe vi er tvunget til, å inkludere. Det å ta elever inn i klassen, så får de nok ikke så god hjelp som de kunne fått. Om de var i klassen eller utenfor klassen hadde ikke betydd så mye, dersom man hadde hatt ressursene.» [Intervjuperson 5.](#)

«Jeg har en elev som har hatt veldig høyt fravær (..) og har store læringshull. Og så har denne en helt annen tilrådnning enn de andre i klasserommet har og veldig mye mer behov for en-til-en oppfølging. (..) Nei, han har ikke noe mer midler enn de andre, men han er på et mye lavere nivå sånn faglig.» [Intervjuperson 1.](#)

Disse lærerne opplever det å ha elever med særskilte behov i klasserommet, uten tilgang på ekstra ressurser, som krevende. Det gjør det vanskelig å gi elevene det lærerne føler elevene har behov for. Uttalelsene antyder at behovet for antall voksne henger sammen med elevenes brede behov for støtte og tilrettelegging. Dette vitner om et ujevnt forhold mellom elevenes behov for støtte og hjelp, og antall voksne tilstede for å hjelpe dem.

5.3.5. Elevforutsetninger

Noen av lærerne trekker frem utfordringer som gjør den praktiske gjennomføringen av inkluderende undervisning krevende:

«Jeg tenker jo da at det har sine positive sider, de blir mer inkludert sosialt sett, det er jo ikke slik at de går gjennom skolen sittende på et grupperom lenger. Samtidig kan det være for enkelte som har behov for den skjermingen i større grad enn de får i dag, og det kan være belastende og hemmende (..)» Intervjuperson 5.

«...det jo det det går mer og mer over på, men samtidig er det jo greit at man har mulighet for å trekke seg litt mer tilbake. Gjerne på grupperom eller individuell undervisning. Men det er ikke alltid like enkelt, for det er stadig plassproblemer. Det er ofte fler og fler som har behov for hjelp.» Intervjuperson 4.

Behov for å kunne skjerme enkeltelever eller bruke andre rom, blir særlig omtalt i relasjon til elever med atferdsproblemer:

«Det er vel kanskje elever med atferd, altså atferdsproblematikk. Det er vel det som er mest utfordrende i forhold til spesielt med tanke på den biten med lærerstyrt undervisning. Der du har både elever som du tydelig ser ikke henger med og ikke får med seg det som blir snakket om i plenum, men og elever som forstyrrer for andre. At det er elever som av og til har behov for en luftetur eller et alternativt undervisningsopplegg, eller litt en-til-en på et grupperom eller gangen eller hva det skulle være. Så er det jo i enkelte situasjoner vanskelig for elever som har ADHD eller konsentrasjonsvansker.» Intervjuperson 1.

«Det var voldelige tendenser, så vi jobbet knallhardt for å utforme den IOPen og tiltaksplanen (..) Vi hadde en stund der det ble såpass krevende både for klassen og eleven sin del, at vi valgte å gjøre det sånn at jeg tok med eleven ut av klassen og hadde litt en-til-en. Men etter en stund så måtte vi jo ta eleven inn igjen. Fordi det med det sosiale er så viktig, og det er så mye sosialt som skjer inne i klasserommet, ikke bare ute i friminuttet.»

Lærerne uttrykker her at elever som er tilstede i undervisningen av og til, har behov for alternative tilbud. Alternativer som også er i tråd med ideologien om inkluderende skole. Uttalelsene representerer også lærerens posisjon, i forhold til valg som blir tatt på vegne av elevene.

5.4. I skjæringspunktet mellom intensjon og virkelighet

I lys av at læreren daglig står i arbeidet med å realisere en inkluderende undervisning, fikk lærerne spørsmål om de opplever mestring og om de føler seg kompetent til oppgaven. Svarene indikerer at det er et gap mellom intensjonen og virkeligheten i klasserommene.

5.4.1. Å komme til kort

Stort sett alle lærerne uttrykker en følelse av å komme til kort i arbeidet med å skape en inkluderende praksis. Dette handler om størrelse på klassene, tid til arbeidsoppgavene og elevenes individuelle behov.

«Og klassene er som regel store, og problemene har hvert fall ikke blitt mindre. Sånn at før var jo alle spesialskolene en hjelp for de aller mest utagerende, men de er alle lagt ned, så nå skal alt løses i nærmiljøet og klassene. Det er mange hensyn å ta. (..) mange ganger føler man at man kommer til kort. Men vi vil så gjerne gjøre en jobb for de det gjelder.» Intervjuperson 4.

«Jeg får mer dårlig samvittighet,(..) jeg føler at jeg ikke får nok tid, i forhold til hva han (eleven) har behov for». Intervjuperson 1.

Alle lærerne uttrykker at de på ulike tidspunkt opplever at de har for lite tid til å gjøre det som er forventet av dem i forhold til arbeidsmengde, både i klasserommet og til planleggingsarbeidet.

«Jeg synes læreryrket er veldig heseblesende. Jeg synes det er mye å gjøre og mye som skjer, mye som krever ting av oss. Selve undervisningen er kanskje en tredjedel og så er det mye møter og ting som bare eter tid, ting som tar tid.» Intervjuperson 3.

Disse uttalelsene peker på lærernes opplevelse av lite tid til det arbeidet de er pålagt. Det kan også antyde at intervjupersonen opplever mangel på kontroll over egen tid i arbeidet, med andre pålagte oppgaver som tar av tid fra planlegging og tilrettelegging for elevene.

En lærer fikk spørsmål om han opplever samsvar mellom intensjonene hans i planleggingsarbeidet og praksis i klasserommet:

«Det varierer en god del. Det jo litt flåsete å si, men hvis man bare legger listen lavt nok så oppnår du jo målet som oftest. Og det er jo det som er den største utfordringa. Å finne passe nivå på planene. At de ikke blir for ambisiøse, at elevene ikke har forutsetninger for å gjennomføre de. At de må ha så mye hjelp at det generelt sett er en annen som gjør det for de.» Intervjuperson 5.

Svaret antyder at for å realisere målet om å inkludere elevene faglig, ble nivået lagt så lavt at alle hadde forutsetning for å mestre. I så tilfelle vil det være tilrettelagt opplæring for de som har behov for et faglig lavere nivå, men ikke for de som har behov for tilrettelegging av et faglig høyere nivå.

5.4.2. Kompetanse

Når det gjelder kompetanse er 3 av intervjupersonene utdannet ved lærerhøyskole og 2 har tatt praktiske-pedagogisk utdanning. Ingen av lærerne har noen form for videreutdanning ut over fagdager og diverse kurs. På spørsmål om egen kompetanse svarer en av lærerne:

«Alt kan bli bedre så.. Men du har jo på en måte lang erfaring og har jo trening på det. Så de burde jo kanskje satset mer på at de som skal drive med spesialundervisning har kompetanse på det (..) Nå har vi fått all den jobben. (..) Har eleven nær sagt tunge diagnoser så er det litt godt å kunne være litt spesialkvalifisert til å hjelpe de. Men vi gjør så godt vi kan..» Intervjuperson 4.

Dette utsagnet kommer fra en som har arbeidet som lærer i over 20 år. Hans oppfattelse er at mye av det spesialpedagogiske arbeidet nå er pålagt lærere som ikke har spesialpedagogisk kompetanse. Han trekker frem at han med tiden har utviklet kompetanse for spesialundervisning, ved å bli pålagt å gi dette. Den siste setningen antyder at han forsøker å gjøre så godt han kan, med den kompetansen han har.

En annen lærer uttrykker at han føler seg kompetent til å drive med inkluderende undervisning, og svarer på spørsmål om han har spesialpedagogisk kompetanse at *«nei jeg har ikke noe av det der»*. Videre forklarer han hvordan han har opparbeidet seg denne kompetansen:

«Altså det er jo egentlig når man får spesialundervisning, så er det realkompetansen. Vi snakker om dette i utviklingstid på skolen og i samarbeider. Jeg kan jo mye mer nå enn jeg kunne i 1998 da jeg begynte som lærer. Uten at jeg har noe formell utdanning (..) Nå er jo ikke spesialundervisning det jeg har drevet mest med, men jeg må jo drive med det inne i klasserommet som en del av klasseromsundervisningen.»

Intervjuperson 5.

I situasjoner hvor lærerne opplever at de mangler kompetanse til å løse utfordringene, nevner fler at de henvender seg til teamet, skolens Pedagogiske Utviklingsgruppe (PUG) eller avdelingsleder. I PUG blir det diskutert behovet for å koble på eksterne instanser.

5.4.3. utfordringer i praksis

To av informantene omtaler inkludering som noe de er tvunget til å drive med i klasserommet. En av disse uttrykker bekymring for konsekvensene av å ikke ha tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre inkluderingen:

«Jeg har jo sagt her lokalt, at det som vi driver på med nå her på vår skole, er helt i grenseland for hva som er ansvarlig. Og jeg tror og at vi ser litt av konsekvensene av det nå (..) Vi er jo en 1-10 skole her, og i går var 7 av 10 lærere syke (..) Og det gjør at hverdagen blir enda mer slitsom (..) det er forkjølelse og diverse, men at folk har blitt slitne av at det ikke er nok ressurser.» *Intervjuperson 5*

Uttalelsen indikerer at lærerne opplever et stort behov for ekstra ressurser, men at det ikke blir fulgt opp av ledelsen. Læreren antyder at for få ressurser over lang tid, sliter på hans kollegaer. En annen lærer uttrykker at han føler at rammene som er lagt for hans arbeid begrenser ham:

«Man har jo alltid lyst til å gi litt mer (..) Men man må jo bare innse at vi har disse rammene rundt oss, som begrenser.» *Intervjuperson 3.*

Rammene rundt læreryrket og undervisningen, spiller inn på denne lærerens opplevelse av utførelsen av eget arbeid. En annen lærer opplever å stå mye alene med elever som har særskilte behov. Han føler at han ikke har mulighet til å gi elevene det de har behov for:

«Så når ressursene blir strammet inn så er det første som skjer at to-lærer-systemet ryker. Da blir en ofte alene. Jeg er ganske mye alene med elever med spesielle behov eller som trenger tilpasning. Og en klarer rett og slett ikke komme over alt en skulle gjort. Elevene blir sittende å jobbe med ting som er litt for vanskelige for de og prøver å gjøre det som resten av klassen arbeider med.» [Intervjuperson 5.](#)

De grunnleggende ressursene, her i form av to-lærer-system, som skal ligge til grunn for god undervisning blir fjernet på grunn av nedskjæringer:

«Det viktigste er jo at man har ressurser til å ivareta alle elevene, fordi man skal ikke drive å telle timer på den enkelte eleven, men man trenger ressurser nok til å få hele maskineriet til å gå.» [Intervjuperson 2.](#)

«Gitt at det er gode rammefaktorer på plass, så går nå det meste». [Intervjuperson 3.](#)

Uttalelsene over understreker behovet for ressurser for at den inkluderende skolen som system skal fungere, slik intensjonen foreligger fra styringsdokumentene lærerne forsøker å følge.

5.5. Oppsummering av funn

I dette kapittelet har studiens funn blitt presentert. Lærerne har en grunnleggende bred forståelse av hva inkludering er og intensjonene som ligger bak. De knytter inkludering til elevens opplevelse av å være trygg og føle seg som en del av et fellesskap. Lærerne opplever utfordringer knyttet til de rammene som er lagt for inkluderingen. Noen føler at inkludering er et ytre pålegg, som de føler at de er tvunget til, mens andre opplever at inkludering er selve kjernen i TPO. De har utfordringer knyttet til ressurser og gjennomføring av undervisningen. Med mange elever og ulike behov opplever lærerne at det kan være vanskelig å realisere intensjonene i inkluderingsprinsippet. De fleste intervjupersonen har lignende grunntanker om inkluderende undervisning. Det er positivt dersom det fungerer. Det uttrykkes at inkludering har et stort potensiale for elevenes læring, dersom rammefaktorene ligger til grunn for å skape den inkluderende undervisningen hvor alle elevenes behov for tilpasning er tilstede.

6.0. Diskusjon av funn

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene og drøfte de i lys av teori og tidligere forskning.

Diskusjonen er delt inn i tre underkapitler som tar for seg:

- lærerens forhold til den inkluderende undervisningen
- rammer for inkluderingen
- lærerens opplevelse av mestring og kompetanse.

Lærernes opplevelse vil stå sentralt gjennom hele kapittelet i mitt forsøk på å besvare problemstillingen: «*Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med særskilt behov i klasserommet?*».

6.1. Lærerens forhold til den inkluderende undervisningen

I dette kapittelet diskuteres lærernes uttalelser i relasjon til de ulike dimensjonene av inkludering av Qvortrup og Qvortrup (2018). Min tolkning av lærernes holdning til inkludering vil bli diskutert i lys av deres uttalelser og relevant forskning for å vise til spenninger og forskjeller fra forskningsfeltet. Lærerens opplevelse av organiseringen av den inkluderende undervisning, samt deres opplevelse samarbeid for inkludering vil bli diskutert og drøftet i lys av relevant forskning.

6.1.1. Inkluderingsens tre dimensjoner

Felles begrepsforståelse blir trukket frem som vesentlig for å lykkes i arbeidet med inkluderende undervisning (Haug, 2017). Dette kommer av at inkludering er et felles anliggende både for skolen som organisasjon og lærere, og at en felles forståelse av mål og veien mot målet vil være en grunnleggende del av dette arbeidet. På spørsmål om hva lærerne forbinder med inkluderende undervisning, uttrykte noen av lærerne at inkluderende undervisning både handler om elevens subjektive opplevelse, opplevelsesdimensjonen (Qvortrup & Qvortrup, 2018), og det å *føle* seg inkludert, trygge og som en del av klassefellesskapet. Disse lærerne har et tydelig fokus på elevens subjektive følelse av å være inkludert. Dette knytter seg til lærerens relasjonelle kompetanse, som i samspill med elevene er opptatt av å skape undervisningssituasjoner hvor eleven *føler* seg som en del av fellesskapet. Denne dimensjonen forutsetter sosial kompetanse og relasjon mellom elev og lærer. Dette samsvarer i stor grad med hva Sigstad et al. (2021) fant i sin studie av læreres beskrivelse av egen praksis. De andre lærerne uttrykte derimot, at inkludering i stor grad

handler om elevens fysiske plassering. Deres forståelse av inkluderende undervisning, er at elever med særskilte behov tilstede i klasserommet, i den fysiske dimensjonen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Deres arbeid handler i stor grad om å tilrettelegge for at elevene skal ha mulighet til å delta i det faglige i undervisning, ved å være tilstede sammen med de andre elevene. Dette synet på inkludering er noe smalt (jf. Haug 2014) og tar ikke utgangspunkt i elevens opplevelse av inkluderingen, men går ut i fra at å være tilstede i klasserommet tilsvarer å være inkludert. Bakgrunnen disse lærerne velger å knytte inkludering til elevens fysiske tilstedeværelse, kan komme av at dette er den mest synlige og tydelige formen for inkludering. Lærerne som i denne studien knytter inkludering til den fysiske dimensjonen, er timelærere. Timelærere er i mindre grad ansvarlig for klassens anliggende utover det faglige, og jobber ikke like mye med det sosiale samspillet i klasserommet. Dette kan være noe av bakgrunnen til at deres fokus nemlig er på elevens faktiske plassering i klasserommet. Haug (2014) trekker frem at det ofte er den fysiske inkluderingen som får størst plass, nemlig fordi at dette er det mest synlige grepet på å vise at undervisningen er inkluderende. Dette samsvarer i noen grad med funnene i denne studien. Fra mitt perspektiv kan det sees på som problematisk at lærerne vektlegger ulike dimensjoner. For å skulle sikre en helhetlig inkluderende opplæring for elevene med særskilte behov, er det nødvendig med en grunnleggende forståelse av hvordan de ulike dimensjonene skal arbeides med og for. Dette burde gjelde for alle lærere som har med elevene å gjøre, dersom intensjonen om en inkluderende skole skal realiseres. En konsekvens av deres ulike vektlegging, kan dersom det ikke reflekteres eller diskuteres med elevens andre lærere, resultere i at elever kun blir inkludert i en av dimensjonene til enhver tid. Som vi vil se videre i diskusjonen er det ulike faktorer som spiller inn i realiseringen av en inkluderende skole.

6.1.2. Holdninger

Tre av lærerne, som også var de med kortest tid i yrket, hadde en positiv holdning til inkludering. Så godt som alle lærerne trakk frem fordelene ved å lære i heterogene grupper, som ga elevene viktig læring ut over det rent faglige. En av lærerne uttrykte at han sjeldent opplevde inkluderingen som utfordrende, mens de andre uttrykte at inkludering av elever, når elevmassen hadde store sprik i kompetansenivå, var utfordrende. Dette samsvarer i stor med hva Sigstad et al. (2021) fant, om det å ha heterogene grupper i klasserommet, krevde mye logistikk for å mestre inkluderingen av elevene med særskilt behov. En annen lærer

mente derimot at inkludering er et resultat av nedskjæringer. Han opplever at lærerne er tvunget til å drive med inkludering, fordi det ikke er penger og ressurser til å tilby eleven den hjelpen de trenger utenfor klasserommet. Lærernes opplevelse av hvordan inkluderingen fungerer, påvirker i stor grad deres holdninger til selve inkluderingen. I lærernes uttalelser er det lite som indikerer at de er negative til selve inkluderingen av elever med særskilt behov og elevenes behov for oppfølging og støtte, slik som Øen og Krumsvik (2021) fant i sin studie. Deres utfordringer og tanker handler i større grad om ytre rammer og styring som påvirker deres mulighet og gjennomførbarhet i forhold til det å inkludere alle elevene.

Når det kommer til tid i yrket, var dette en av tingene som pekte seg ut i forskjellene på lærernes holdning til inkluderingen. De som hadde vært lærere i mer enn 20 år, uttrykte en større opplevelse av å være tvunget til å skulle inkludere elever med særskilte behov. Dette påvirket også deres holdning til det. De uttrykte en viss oppgitthet over dagens situasjon, fordi de ikke opplevde å bli hørt når det kom til behovet for stabile ressurser og støtte i inkluderingen. Dette samsvarer i stor grad med det Hind et al. (2019) fant i sin studie. De fant at lærerens alder og tid i yrket påvirket deres holdninger til inkluderingen. I lys av det Jenssen og Lillejord (2009) legger frem i sin artikkel, om de utydelige og ulike forståelsene og bruk av begrepet TPO, er det på en side forståelig at lærere i noen grad er skeptiske og forbeholden til ulike ytre føringer som inkludering i stor grad også er.

6.1.3. Organisering av den inkluderende undervisningen

Når det kommer til organisering av den inkluderende undervisningen, kan vi fra forskningen (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016) se at en undervisning hvor det er en spesialpedagog og en allmennlærer tilstede i klasserommet samtidig, en såkalt fleksibel og variert organisering av undervisningen, er den tilnærmingen som fungerer best for elever med særskilt behov. Denne tilnærmingen gir elever med særskilt behov støtte i den faglige og sosiale inkluderingen. Denne tilnærmingen samsvarer med uttalelsene til et par av lærerne. De forteller at de forsøker å ha to voksne tilstede i klasserommet, hvor en skal fungere som støtte for elevene med særskilte behov og IOP. Denne støtten blir ofte i form av assistenter, timelærere eller vikarer som har et spesielt ansvar for å følge opp disse elevene. Dette viser at lærerne i stor grad forsøker å tilpasse antall voksne i klasserommet til elevenes behov, for å møte elevene og gi de den støtten de trenger i arbeidet sitt.

I følge lærerne foregår det meste av undervisningen i klasserommet. Dette er i tråd med det de selv uttrykker er i intensjonen i en inkluderende opplæring. Lærerne knytter mangelen på muligheten for å ta elever med særskilte behov ut av klasserommet, både til mangel på fysiske rom ved skolen og til deres vektlegging av elevens sosiale forhold. Når det kommer til det å ha elevene med særskilte behov i klasserommet, forklarer de at de differensierer materialet for å møte elevenes kompetansenivå. De forteller om at de stadig arbeider for å finne nye gode løsninger hvor så mange som mulig blir inkludert. Inkluderingen blir et mål i seg selv. Det gir dem mestringfølelse når alle elevene er inkludert. En av lærerne uttaler at han i egen praksis fungerer som en styrkingslærer som til tider tar elever ut av klasserommet for å gi dem ekstra oppfølging. Dette opplever han ikke som et brudd på inkluderende praksis, men som et supplement som skal gjøre elevene styrket i møte med klassens fellesskap. I likhet med lærerne i Sigstad et al. (2021) sin studie, forsøker lærerne å tilpasse arbeidsmetodene til elevene, slik at de blir inkludert. Denne tilpasningen av arbeidsmetoder kan resultere i at elevene blir inkludert både faglig og sosialt.

På den andre siden opplever flere utfordringer i tilretteleggingen av undervisning når det er store sprik i elevenes kompetanse. Dette spriket gjør det vanskelig å tilpasse det faglige innholdet i undervisningen. Dette samsvarer med det i Buli-Holmberg et al. (2014), fant i sin studie. Funnene i Buli-Holmberg et al. (2014) og min studie indikerer at lærerne opplever at de jobber hardt for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen, men opplever allikevel at det er vanskelig å tilpasse og variere undervisningen i den grad elevene faktisk har behov for. Dette indikerer at det er et gap mellom hva lærerne i teorien skal mestre og hva de opplever at de faktisk mestrer. Dette kan ha rot i ulike forhold som kompetanse og evnen til å tilpasse undervisningen, elevenes evne til å bli inkludert eller tilgang på ressurser. Fra mitt ståsted, oppfatter jeg disse lærerne som kompetente og trygge i sin fremgang for å utarbeide en inkluderende undervisning for elevene med særskilte behov, men at det innenfor de rammene som er i dagens skole er utfordrende å realisere.

6.1.4. Samarbeid for inkludering

I arbeidet med å skape en helhetlig inkluderende undervisning, ble samarbeidet med teamet, av alle lærerne, trukket frem som noe de opplevde som positiv støtte. De opplevde

at de i teamet kunne dele utfordringer, erfaringer og knyttet til inkluderingen. Et felles ansvar for elevene, var også en grunnleggende tanke i fler av teamene lærerne var del av. I forkant av undervisningen avtalte de hvem som skulle være ansvarlig for hva. Det var glidende overganger i ansvaret, men og tydelig hvem som var ansvarlig for elevene med særskilte behov og IOP. Denne delen av arbeidet med inkludering knytter seg også til organisering av undervisningen og hvor elevene skal være fysisk. Samarbeidet i teamet handlet og om hvordan de skulle arbeide for at flest mulig elever skulle bli inkludert. Sammen forsøkte de å finne varierte arbeidsmetoder for å lykkes med inkluderingen. Dette står i kontrast til det Buli-Holmberg et al. (2019) fant, om at lærere sjeldent samarbeider og støtter hverandre i arbeidet med inkluderingen.

6.2. Rammer for inkludering

I lys av rammefaktorteorien, kan disse lærernes opplever i arbeidet med inkludering, knyttes til rammer. Det følgende kapittelet er, etter Imsen (2020), delt inn i de ulike rammefaktorene i Lundgrens (1984) rammefaktorteori. I de 5 kapitlene vil jeg drøfte lærernes uttalelser i lys av presentert teori og tidligere forskning.

6.2.1. Det pedagogiske rammesystemet

Teorien om å skulle inkludere alle elevene, er en praksis det er vanskelig å være uenig i (Haug, 2017), det også noe lærere er pålagt å drive med i sin undervisning. Som nevnt er noen av lærerne positive i sin holdning til inkludering, mens andre opplever at dette er noe som foregår under en form for tvang. En av lærerne som har vært i læreryrket i fler år uttrykker nettopp dette. Bakgrunnen kan komme av de ulike reformene og tolkningene av begrepet inkludering, som har kommet til uttrykk i læreplaner og styringsdokumenter. Lærerne i denne studien stiller seg ikke negative til inkludering, men opplever et rammeverk som ikke gir dem muligheter til å gjennomføre. Den ytre styringen, som ideologien om en inkluderende skole er, gir læreren en opplevelse av at dette er noe han blir tvunget til å gjøre. Jeg vil argumentere for at den ytre styringen, ikke styrker lærerens opplevelse av kontroll og autonomi i eget yrke. Inkluderingen har i Norge fått et så stort fokus, at den blir et mål i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dersom inkludering skal være grunnleggende i

skolen, vil jeg argumentere for at lærerens arbeidssituasjon blir forstått og tatt hensyn til i de rammene som faktisk angår dem, og deres egen arbeidssituasjon.

Inkludering og tilpasset opplæring er i teorien grunnleggende for en lærer å skulle gi til de elevene den har ansvar for. Er det ikke nettopp derfor de er lærere? Jeg vil argumentere for at de fleste lærere ønsker det beste for sine elever. Gjennom ytre styring, som det er forståelig at skal være utarbeid, så gir disse rammene allikevel en følelse av mangel på forståelse av lærerprofesjonen og det arbeidet som utføres. Videre vil jeg ta opp det som alle lærerne påpeker er nødvendig for å lykkes med inkludering, og det er ressurser.

6.2.2. Ressursmessige rammer

De ressursmessige rammene, som tilgang på nok pedagogisk personale og økonomi til innleie av vikarer, er noe lærerne trekker frem som hindringer i deres utforming av en god inkluderende undervisning. Alle lærerne opplever utfordringer i tilnærmingen til å skape en inkluderende undervisning som møter alle elevenes behov for støtte. Lærerne opplever at disse utfordringene fører til at elever med behov for stabile og trygge rammer, ikke får den oppfølgingen de har rett til og behov for. I lys av inkluderingens historie de siste tiårene, har elevenes fysiske og kognitive evner fått større bredde enn det tidligere hadde i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tar vi det i betraktning kunne en forestilt seg at ressursene i den relasjon også hadde økt og fått bredere kompetanse. Dette er derimot ikke tilfellet, hverken i denne studien eller Skaalvik og Skaalvik sin studie. Lærere opplever at det ikke blir tildelt ressurser i form av pedagogisk personale i den grad elevene faktisk har behov for. Denne ressursen blir av samtlige lærere tatt opp som en viktig faktor for å lykkes med å inkludere alle elevene.

Når det kommer til den sosiale og opplevde dimensjonen Qvortrup og Qvortrup (2018), uttrykker lærerne at det er for lite voksne tilstede for å gi elevene den støtten de trenger for å føle seg inkludert og kunne ta del i de sosiale interaksjonene i klasserommet. En av intervjupersonene uttaler at hans kollegaer er slitne av å daglig stå i en arbeidssituasjon med manglende ressurser. Slitne lærere fører igjen til sykefravær, som igjen fører til ustabil forhold av voksne, for å skape den tryggheten elever med særskilte behov trenger. Det oppfattes som at det er en dissonans mellom det lærerne ønsker å oppnå i klasserommet og

det som innenfor de ressursmessige rammene er mulig for dem å gjennomføre. Lærerne uttaler at deres spørsmål om utvidede ressurser blir ikke hørt. Ressurser i form av lærere, ble i Woodcock og Woolfson (2019), påpekt som en av de største utfordringene når det kom til å skape en inkluderende skole.

Jeg vil argumentere for at det i utgangspunktet ikke noen mangler i lærernes forståelse av inkluderingsens tre dimensjoner, men at de opplever at de har ikke ressursene til å realisere dette. En av lærerne påpeker at de økonomiske tidene i skolen har ført til at det er lite eksterne spesialister som bidrar i utarbeidingen av et helhetlig opplæringstilbud for elevene. Denne jobben har nå blitt pålagt lærere, og de må være en form for tusenkunstner for å kunne gjennomføre egen jobb. Mye av lærernes frustrasjon knyttet til mangelen på ressurser, kommer av at den tidligere segregerte spesialundervisningen i senere tid, har i inkluderingsperspektivets ånd blitt innlemmet i den ordinære undervisningen. En påpeker at det ikke er viktig om eleven er i klasserommet eller utenfor, fordi ressursene ikke der nok uansett. En annen uttrykker at avhengig av tilrådninger fra PPT, får ikke elevene de ressursene det faktisk har blitt anbefalt at de får. Mangelen på ressurser, gjør at lærerne står igjen med ansvaret for å skulle inkludere elevene med særskilte behov i klasserommet. Dette kan i ytterste konsekvens føre til at læreren opplever begrenset mestring i arbeidet fordi mestring er utenfor rekkevidde. På den andre siden kan det og føre til at lærere gir opp forsøket om å inkludere alle elevene, eller slik som vi har sett tidligere, kun fokusere på en fysiske inkluderingen. Lærerne forstår at faglig, sosial og opplevd inkludering ikke er mulig å gjennomføre og legger dermed undervisningsnivået på et lavt nivå, slik at alle elevene kan mestre, slik en av lærerne uttrykker. En annen konsekvens kan være at lærere opplever en stressende hverdag, hvor de stadig forsøker å skape en inkluderende undervisning for alle elevene, men får det ikke til fordi det innenfor de rammene som er lagt, ikke er mulig. Som en uttrykker gir det henne dårlig samvittighet, når hun ikke får gitt eleven det den har behov for. Den dårlige samvittigheten lærere opplevde når de ikke klarte å gi elevene det de trengte, var også et av funnene i Damsgaard (2013).

En av lærerne har derimot, en annen opplevelse av ressurser enn de andre. Han opplevde ikke mangel på ressurser og uttrykte at de har en god dekning på det trinnet han er ansatt på. Dette er også den læreren som har en tilnærming til spesialundervisning og inkluderende

undervisning som er i tråd med det brede perspektivet innenfor tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2007). Han opplever ikke at det er kamp om ressursene, men at ressursene elever med særskilte behov får tildelt, også i positiv grad påvirker alle elevene i klassen. Ressursene utnyttes optimalt ved at det gir muligheter til å se alle elevene og deres behov. Denne personens opplevelse gir inntrykk av at, dersom det er tilstrekkelig med ressurser, så er det faktisk mulig å gjennomføre en inkluderende undervisning.

6.2.3. Administrative rammer

Det kommer frem at lærerne opplever teamarbeidet som en god arena for å utvikle felles forståelser og løsninger på utfordringene knyttet til inkluderingen av elever med særskilte behov. Skolen som organisasjon skal tilrettelegge for teamarbeid og utvikling, samt samarbeide om å skape en helhetlig inkluderende opplæring. Det må settes av nok tid for at teamene kan reflektere, diskutere og utvikle gode løsninger. Som en av intervjupersonene uttaler, er det krevende å få til et godt teamarbeid når det er mange å forholde seg til og lite tid. Dette skaper utfordringer i forhold til kontinuitet i samarbeidet. I dette tilfellet var det en lærer som arbeidet som timelærer og hadde tilknytning til fler team. Samtalene med de ulike teamet ble tatt på sparket, og han opplevde at det var lite tid til felles refleksjon. I relasjon til samarbeid og felles refleksjon med teamet, har Bjørnsrud og Nilsen (2019) sett på hvordan lærere i team gjennom felles refleksjon og samarbeid kan påvirke utviklingen av en inkluderende undervisning. På bakgrunn av dette, vil jeg argumentere for at tid i teamet med felles refleksjon (Schon, 2016) over de erfaringer og opplevelser lærere gjør seg i løpet av skoledagen, er grunnleggende for å utvikle kompetanse om inkluderende undervisning. Dette er verdifulle erfaringer, som uten refleksjon ikke vil føre til utvikling av ny kompetanse.

En annen opplever læreryrket som heseblesende, med mange oppgaver som tar mye tid. Dette kommer også frem i Skaalvik og Skaalvik (2015). I den studien uttrykte lærerne at det store fokuset på TPO og inkludering har ført til at lærere opplever stress, i mangel på nok tid til planlegging, organisering og logistikk. Dette gir dem en følelse av at de ikke får gjort det de er pålagt å skulle gjøre. Dette kan igjen påvirke lærerens opplevelse av mestring i yrket og gi dem en følelse av at de må gå på kompromiss med de tildelte oppgavene. Jeg vil argumentere for at de administrative rammene ikke tar høyde for lærerens komplekse

oppgave og gir dem nok tid til å reflektere og utvikle den kompetansen som kreves i arbeidet med å realisere den inkluderende skolen.

6.2.4. Organisatoriske rammer

Fra forskningen kan vi se antall lærere tilstede i klasserommet, trekkes frem som en avgjørende faktor når det kommer til grad av støtte elevene fikk (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016). Fler av informantene uttrykker at dette er noe de arbeider for, uten at de nødvendigvis knytter det opp mot den formelle spesialpedagogiske kompetansen. Man skulle tro at når man har kunnskapen fra forskning, at dette ville satt en standard for hva som er behovet i klasserommet. Det er som vi kan se fra lærernes uttalelser ikke alltid tilfellet at det som fungerer best i teorien blir innlemmet i de organisatoriske rammene ved skolene. En av lærerne uttaler at det i utgangspunktet skal være et to-lærer-system i hans klasse, men på grunn av økonomiske innstramninger har først til at han er mye alene med ansvaret for elever med særskilte behov. En annen uttrykker utfordringer knyttet til det organisatoriske på hele arbeidsplassen. Miljø og kultur ved arbeidsplassen kan bidra til negative holdninger og barrierer mot inkludering hos lærerne (Woodcock & Woolfson, 2019). De organisatoriske rammene spiller en rolle i lærernes mulighet for å oppleve mestring og legger premissene for deres forutsetninger for å gjennomføre. Funnene antyder at noen av skolene har en forståelse av hva som skal til, slik som forsøk på å innføre to-lærer-system, men at det i lys av økonomiske innstramninger ikke blir en del av praksis. De organisatoriske rammene ved skolen bidrar på denne måten til at inkluderingen blir utfordrende.

6.2.5. Elevene som ramme

Fler av lærerne uttrykker at de opplever utfordringer når det kommer til å skulle inkludere elever med konsentrasjonsvansker eller utagerende atferd. Elevenes oppførsel gjør det til tider vanskelig for dem å være inne i et klasserom. Dette handler både om elevens beste og de andre elevene i klassens beste. Læreren må foreta en avveining av hva som veier tyngst, elevens sosiale inkludering eller den faglige fremgangen. På tross for den grunnleggende tanken om at inkludering er noe positivt, er det elever som har behov for å skjermes og få opplæring utenfor klasserommet. Vi har og elever i skolen, som ikke trives like godt i det sosiale fellesskapet i klasserommet. Disse kan ha behov for skjerming og tettere oppfølging

av voksne. Dette er elever som læreren også skal ta hensyn til og forholde seg til. Inkludering er som Haug (2017) vanskelig å være uenig i, men i enkelte tilfeller ikke til elevens beste. Lærernes opplevelser står ikke alene, Nilsen og Bjørnsrud (2019) fant også at lærere opplevde det som utfordrende å inkludere elever med forstyrrende og utagerende atferd. Inkluderings-teorien tar ikke høyde for at elever som tidligere var blant elevene som ble plassert i segregerte tiltak, mulig har behov for tiltak som er utenfor det ordinære klasserommet. Det må foretas en helhetsvurdering i hvilke behov eleven har og hvilken tilnærming som vil fungere best for eleven. På tross av at de statlige spesialskolene i Norge har blitt lagt ned, finnes det i dag forsterkede avdelinger, som er tilpasset elever med større behov til tilrettelegging og tilpasning. Elever som ikke fungerer i et ordinært klasserom, kan søke om plass på forsterket avdeling. Innenfor den forsterkede avdelingen er det også mulig å oppleve inkludering, faglig og sosialt, men innenfor mer tilrettelagte rammer. Et snevert syn på hva det vil si å være en del av et fellesskap og være inkludert, vil i teorien anse en forsterket avdeling som et ekskluderende tiltak.

I forhold til TPO er det flere av lærerne som opplever utfordringer i møte med elevenes store sprik i behov og kompetanse. Dette er en reel utfordring i alle klasserom og krever, som en av lærerne trekker frem, tid og kjennskap til elevene. I en annen studie ble tilpasning av undervisningen til elevenes ulike nivå også trukket frem som det lærere opplever som vanskeligst (Sigstad et al., 2021). Jeg vil ikke argumentere for mer testing for å kartlegge elevenes nivå, for at det skal gjøre arbeidet med TPO enklere for lærerne. Jeg vil derimot argumentere for at det er viktig med nok ressurser for å møte elevenes behov for tilpasning og tilrettelegging, for å bli kjent med elevene og skape relasjoner slik at de kan få den TPO som de har rett på og behov for.

6.3. Lærernes opplevelse av kompetanse og mestring

I denne delen vil jeg diskutere kompetanse og lærernes opplevelse av mestring i lys av teorien om mestringstro (Bandura, 1997).

6.3.1. Kompetanse

Lærers kompetanse blir av Haug (2017), fremmet som nøkkelen til videre utvikling av en inkluderende undervisning. Ingen av de intervjuede lærerne hadde formell utdanning

innenfor spesialpedagogikk. I uttalelsene deres ga de uttrykk for at de hadde erfaring med både skriving av IOP og spesialundervisning. Dette er oppgaver som tidligere har vært knyttet til det spesialpedagogiske feltet. På spørsmål en lærer fikk om han hadde utdanning innenfor spesialpedagogikk, svarte han: «nei jeg har ikke noe av det der». Denne læreren opplevde ikke et behov for formell spesialpedagogisk utdanning, fordi som han har realkompetansen. Han påpeker at hans kompetanse i dag er mye større enn hva den var da han begynte som lærer. Denne læreren, var en av de som ikke følte på et behov for utvidet kompetanse i møte med inkludering av elever med særskilte behov. En annen lærer uttrykte at hans egen kompetanse gjerne kunne bli bedre, men at han gjennom erfaring med inkludering og elever med særskilte behov, opparbeidet seg ny og utviklet kompetanse. Han ytret han han gjorde så godt han kunne. Når det kommer til læreres vurdering av egen spesialpedagogiske kompetanse, samsvarer funnene Bele (2010) har, om at faglig trygghet og selvsikkerhet i spesialundervisning er knyttet til erfaring med spesialundervisning og formell spesialpedagogisk utdanning, i noen grad med det som kommer fram i min studie. Lærerne i min studie er derimot ikke like opptatt av den formelle spesialpedagogiske kompetansen, selv om de ser et utviklingspotensial. Bele (2010) trekker frem viktigheten av at lærere har kompetansen og tyngden til å drive med spesialundervisning og tilrettelegging for elever med særskilt behov. Studien foreslår at denne kompetansen er noe lærerne burde få i lærerutdannelsen. Dette forslaget kan støttes med bakgrunn i funnene fra Antonsen et al. (2020) og Hind et al. (2019). I Antonsen et al. (2020) kommer det frem at nyutdannede lærere, etter et par år i læreryrket, opplever behov for spesialpedagogisk kompetanse i møte med ulike diagnoser og elever med særskilte behov. Hind et al. (2019) fant at lærerne opplevde mangel på kompetanse og trening i å inkludere elever med særskilte behov. På bakgrunn av helhetsinntrykket i lærernes uttalelser, vil jeg argumentere for at spesialpedagogisk kompetanse bør være en del av lærerutdanningen, med den tanken at den spesialpedagogiske kompetansen nettopp skal ruste lærerne for inkluderingen av elever med særskilte behov.

De fleste av teamene som blir omtalt i denne studien, hadde ikke spesialpedagogisk kompetanse i kretsen sin. Dette kan med andre ord bety at lærerne i liten grad anvender og samarbeider med spesialpedagogene ved skolen for å løse utfordringene de opplever med inkluderingen. Det kan indikere at lærere i stor grad forholder seg mer til egen

realkompetanse og de erfaringene som teamets deltakere har. Dette står i relasjon til det som kommer frem i Nilsen (2018). Et bedre samarbeid mellom spesialpedagogene og allmennlærerne kan bidra til å utveksle kompetanse om inkludering og i fellesskap finne løsninger.

6.3.2. Mestring

Opplevelse av mestring av egen arbeidssituasjon, kan knyttes til lærernes opplevelse av egen kompetanse. En stadig opplevelse av å ikke mestre eller å stå i situasjoner som oppleves som krevende, kan påvirke lærerens tro på seg selv i eget arbeid (Bandura, 1997). En av lærerne uttrykker at det gir stor mestringsfølelse når hun faktisk har inkludert alle elevene. Hennes uttalelse vitner om at inkluderingen er et mål i seg selv, og når målet faktisk blir nådd gir det henne mestringsfølelse. Bruken av ordet faktisk, indikerer at det ikke alltid er tilfellet at inkludering av alle elevene er innenfor rekkevidde.

Et av funnene viser tydelig at lærerne opplever utfordringer i møte med realiseringen av den inkluderende undervisning. Noen indikerer at de kommer til kort, mens andre opplever at det er lite tid til å rekke over alt som skal gjøres. Lærerne er pålagt å ta ansvar for å inkludere elevene i et faglig og sosialt fellesskap, samt tilpasse at eleven føler seg inkludert. Som vi kan se av forskningen (Damsgaard, 2013), er det å stå i en skvis mellom intensjonene i styringsdokumentene og mulighetene for realisering i praksis ikke noe nytt når det kommer til læreryrket. Lærerne opplever å være tvunget til å inkludere elevene uavhengig av deres egen kompetanse, syn og holdning til inkludering. De jobber hardt for å få til inkluderingen av alle elevene, men opplever sjeldent mestring fordi inkluderingen er utfordrende og krevende. Fokuset blir i stor grad lagt på det organisatoriske forholdet til inkluderende undervisning, den fysiske dimensjonen og lite fokus på den sosiale eller den opplevde dimensjonen. Lærerne som fokuserer på elevenes fysiske plassering i den inkluderende undervisningen, kan ha dette fokus fordi det er det de opplever som håndgripelig og innenfor rekkevidde. De er klar over at de ikke kan gi eleven den støtten og utøve den kompetansen eleven har behov for, både fordi de selv har lite tid, mange elever, begrenset kompetanse og fordi de ressursmessige rammefaktorene ikke er tilstede i den grad at det er mulig å gjennomføre dette.

En tilbakevendende opplevelse av at arbeidet er for vanskelig, fordi rammene for mestring er som de er, kan det føre til en individualisering av egen praksis. Individualiseringen kan ta form som at læreren legger listen lavt, for at det skal være enklere å nå målet om å inkludere alle, enn faktisk å gi alle elevene den tilpassede opplæringen de har rett på. På den andre siden kan mangelen på mestring føre til at lærere sliter seg ut for å nå noe som i realiteten er tilnærmet umulig å realisere (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Opplevelse av kontroll og mestring av egen arbeidssituasjon, er å anse som grunnleggende for å kunne arbeide med egen utvikling av praksis. Å oppleve mestring kan bidra til å øke motivasjonen og virke positivt inn på deres lærerlivskvalitet (Damsgaard, 2013).

7.0. Oppsummering og konklusjon

I denne studien har vi sett hvordan lærere opplever arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer med en semi-strukturert tilnærming, har vi fått innblikk i fem lærernes opplevelser.

Funnene viser at i arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, opplever lærere det utfordrende å realisere de intensjonen som foreligger om inkluderende skole. De knytter utfordringene til ytre rammer som styringsdokumenter, økonomiske ressurser og tilgang på nok pedagogisk personale. De trekker frem utfordringer knyttet til elevenes behov for tilrettelegging og hvordan denne oppgaven er stor og krever kjennskap til eleven og tid. Ikke bare tid til å planlegge undervisningen, men også tid til å reflektere over det arbeidet som blir gjort i samarbeid med kollegaer, for videre utvikling av egen og kollegaers kompetanse. Lærerne uttrykker ikke behov for utvidet spesialpedagogisk kompetanse, og setter ikke sin begrensede opplevelse av mestring i relasjon til denne kompetansen. Lærerne uttrykker at de opplever mestring i de situasjonene hvor alle elevene er inkludert.

I lys av Haug (2017) og denne studiens funn, vil jeg understreke at dersom lærere skal mestre den jobben de gjennom styringsdokumenter og ytre rammer har blitt pålagt, må de også ha tilgang på de midlene denne jobben krever. Det kan ikke bare være skolen og lærerne i seg selv som tar dette ansvaret, dette ansvaret må gjennom fordeling av midler til kommunene bli øremerket arbeidet med inkludering av alle elever og særlig av elever med særskilte behov.

Avslutningsvis anser det som viktig å påpeke at disse lærerne er i sitt arbeid, ansvarlig for inkludering av elever med særskilt behov. Dette krever kompetanse om disse elevene. Jeg anser det som en vesentlig del av læreryrket at de reflekterer og utvikler kompetanse gjennom hele sitt lærerliv. Den kompetansen lærere kommer ut fra lærerutdanningen med i dag, ivaretar ikke godt nok inkluderingsprinsippet og den kompetanse det krever av lærere for å gjøre denne jobben godt nok. Å skille spesialpedagogikk og allmennpedagogikk har nok hatt sine fordeler på et tidspunkt hvor det ikke var behov for denne kompetanse på et og samme sted, men i dagens skole er behovet for å kunne drive en undervisning som rommer begge de pedagogiske kompetansene stor. Det være et krav til hvilken kompetanse som skal være tilstede i klasserommet for å sikre at elevene blir inkludert. Og dersom mestring og

realisering av inkluderingen skal være mulig for lærerne å oppleve, må rammene for skolen, undervisningen og ressursene samsvare med de behovene elevene har.

Litteraturliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). Det er et kjemperart system! – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 265-276.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 476-491. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-05> ER
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling : introduksjon. I (s. 9-24). Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action - a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International journal of inclusive education*, 23(2), 158-173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet - Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45).
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2014). Inclusive and Individually Adapted Education in Norway Results from a Survey Study in Two Municipalities Focusing the Roles of Headteachers, Teachers and Curriculum Planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47-60.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.

- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2019). Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82.
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming (2 utg.): Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærerlivskvalitet - erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen.
- Engh, K. R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-80). Gyldendal akademisk.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir akademisk forlag
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Paris: FNs Generalforsamling.
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. New York, NY: FNs Generalforsamling.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129-140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-05>
- Haug, P. (2012). Elevar som mottek spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. [111]-125). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg. utg.). Universitetsforlag.
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International journal of disability, development, and education*, 66(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metode i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave.)
- Malterud, K. (2003). Kvalitative metoder i medisinsk forskning — en innføring, 2.utg. *Vård i Norden*, 23(2), 50-50. <https://doi.org/10.1177/010740830302300212>
- Markestad, G. N. (2020). Kontaktlærer og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse. I S. K. Kristoffersen, Ann-Elise (Red.), *Felleskap i lek og læring* (s. 92-103). Statped.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- Nilsen, S. (2017a). «Kom som du er, og bli med oss?». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International journal of inclusive education*, 24(9), 980-996.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nilstun, K. (2020) *Integrere*. Store Norske Leksikon. Hentet 25. mars 2022 fra <https://snl.no/integrere>
- Nilstun, K. (2020) *Inkludere*. Store Norske Leksikon. Hentet 25. mars 2022 fra <https://snl.no/inkludere>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1. utgave. utg.). Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Schon, D. A. (2016). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Routledge.
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J. & Morken, I. (2021). Succeeding in inclusive practices in school in Norway—A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International education studies*, 8(3), 181-192.
- Smeby, J-C. (2021) *Profesjon*. Store Norske Leksikon. Hentet 28. mai 2022 fra

- <https://snl.no/profesjon>
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A. & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European journal of teacher education*, 35(3), 305-325.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Lansing Cameron, D. & Kovac Bobo, V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103-114 ER. <http://www.idunn.no/npt/2011/02/art02>
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: Unesco.
- Wangen, B. (2021) *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole (SUKIP)*. Bergen kommune. Hentet 24. april 2022 fra <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bones-skole/om-skolen/samarbeid-om-utvikling-av-kompetanse-for-inkluderende-praksis-i-barnehage-og-skole-sukip>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Skolemiljø*. Læring og trivsel. Hentet 26. april fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet 28. mars 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a153750>
- Wilson, D. (2012). Profesjonskunnskap som refleksjonsteori. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 35-48). Fagbokforlaget.
- Woodcock, S. & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International journal of educational research*, 93, 232-242.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Aarnes, A. (2018). *IOP i praksis : individuell tilpasning i skolen*. Kopinor.

Vedlegg i - Intevjuguide

Intervjuguide

«Hvordan opplever lærere arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet?»

Informert om anonymitet og databehandling.

Introduksjon: Dette intervjuet handler om din erfaring og opplevelse knyttet til inkluderende undervisning. Mange elever som har vedtak om spesialundervisning, tilbringer mye av skoletiden i klasserommet, selv om eleven har andre opplæringsmål enn resten av klassen. Dette kan betegnes som inkluderende undervisning. Man kan drive inkluderende undervisning på mange forskjellige plan, men i denne sammenhengen handler det om inkludering av elever med særskilte behov i den ordinære undervisningen.

Formålet med denne studien er å belyse læreres opplevelse av arbeidet med inkludering i klasserommet.

Lærers bakgrunn og erfaring

1. Hvor lenge har du vært lærer?
2. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
3. Hvilken kunnskap har du fra utdanningen din om individuelle opplæringsplaner?
4. Hvilken kunnskap har du fra utdanningen din om inkluderende undervisning?

Inkluderende undervisning

5. Hva legger du i begrepet inkluderende undervisning?
6. Hva er ditt forhold til inkluderende undervisning?
7. Driver du selv med inkluderende undervisning?
(Undervisning hvor elever med IOP er tilstede i klasserommet.)
8. Hva opplever du er fordelene ved inkluderende undervisning?
9. Hva opplever du er utfordringene ved inkluderende undervisning?

Individuelle opplæringsplaner

1. Hva opplever du er formålet med en IOP?
2. Hva er dine tanker om bruken av IOP?

3. Hvordan koordineres IOP med klassens arbeidsplan?
4. Kan du beskrive noen utfordringer knyttet til det å ha elever med særskilte behov i klasserommet?
5. Kan du beskrive noen positive sider eller fordeler du opplever ved at elever med særskilte behov er tilstede i klasserommet?

Støtte og samarbeid

6. Hvis du støter på utfordring knyttet til inkludering, hvor søker du hjelp? Eller av hvem?
7. Hvorfor henvender du deg til disse/den? Handler det om kompetanse, relasjon..?
8. Hvilken støtte opplever du at du har i dine kollegaer når det kommer til arbeidet med inkluderende undervisning?

Har du noe du vil legge til?

Har du noen kommentar til hvordan intervjusituasjonen var eller opplevdes for deg?

Tusen takk for at du deltok.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

740722

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Kjønn, stilling, antall år i yrke.

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Læreres arbeid med individuelle opplæringsplaner

Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å generere kunnskap om hvordan lærere arbeider med individuelle opplæringsplaner i klasserommet, få bedre forståelse av den komplekse situasjonen de står i ved å skulle tilpasse egen praksis til ulike behov og høre deres erfaringer knyttet til dette arbeidet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å få et innblikk i læreres opplevelse og erfaring med individuelle opplæringsplaner, er det nødvendig å snakke med de i form av intervju. Det er da behov for å gjøre et lydopptak, slik at data kan behandles korrekt i forhold til hva som faktisk blir sagt i intervjuene.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sara Hedeman, sarahedeman@gmail.com, tlf: 48213941

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingibjörg Kristin Jonsdottir, ingibjorg.kristin.jonsdottir@hvl.no, tlf: 55585856

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere med erfaring om individuelle opplæringsplaner.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg vil rekruttere utvalget gjennom feltarbeid og eget nettverk.

Alder

24 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å ta kontakt med student eller veileder.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De kan ta kontakt med student eller veileder.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig
- Interne medarbeidere

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

31.08.2021 - 15.11.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Koblingsnøkkelen slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg iii - informasjonskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærerens arbeid med individuelle opplæringsplaner i klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle informasjon om hvordan lærere opplever arbeidet individuelle opplæringsplaner i inkluderte klasserom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å samle informasjon om læreres erfaring, praksis og opplevelse knyttet til det å undervise i klasserom hvor det er elever med individuelle opplæringsplaner. Denne masteroppgaven har følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærere som har undervist og underviser i klasserom hvor det er enkeltelever med individuelle opplæringsplaner vil bli spurt om å delta. Til dette forskningsprosjektet skal 7-9 lærere fra 1-7 klasse bidra med datamaterialet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling av data vil være intervju og fokusgruppeintervju. Studien vil foregå frem til november 2022 og 7-9 informanter vil delta i ulik grad. Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du samtykker til et intervju som vil ta ca. 45 minutter. I dette intervjuet vil det blant annet bli spurt om dine erfaringer med individuelle opplæringsplaner, hvordan du forholder deg til disse og hvordan du bruker de i din undervisning. På et senere tidspunkt vil du kunne bli spurt om å delta i et fokusgruppeintervju, hvor andre lærere også vil delta. Tanken er at dere skal utveksle tanker og erfaringer knyttet til opplevelsene og arbeidet deres med individuelle opplæringsplaner. I intervjuene vil det bli brukt lydopptak til å registrere opplysningene. Av opplysninger som blir samlet inn vil det dine være erfaring med individuelle opplæringsplaner, din utdanning og eventuell etterutdanning eller kurs, dine tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til IOP.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og mine veiledere Ingibjörg, Lok og Vibeke som vil ha tilgang til det innsamlede materialet. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste som vil bli holdt adskilt fra øvrige data. Det lagrede datamaterialet skal oppbevares på en ekstern harddisk som er beskyttet med passord. Ved publikasjon vil det ikke være noen form for gjenkjennbare opplysninger som kan knyttes til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai. Da vil personopplysninger og lydopptak bli destruert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskulen på Vestlandet ved

Ingibjörg Kristin Jonsdottir, ingibjorg.kristin.jonsdottir@hvl.no

Vibeke Solbue, vibeke.solbue@hvl.no

Lok Subba, lok.subba@hvl.no

Sara Hedeman, sarahedeman@gmail.com

Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingibjörg Kristin Jonsdóttir
(Forsker/veileder)

Sara Hedeman
(Student)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet
«Lærerens arbeid med individuelle opplæringsplaner i klasserommet» og har fått anledning
til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)