



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	436
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	23007
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



MASTEROPPGAVE

Forståelse og praktisering av inkludering, og samarbeid mellom kontaktlærere og spesialpedagog

Understanding and practice of inclusion, and collaboration between teacher and special needs educator

Håkon Persson Fosen – 436

Masteroppgave i spesialpedagogikk, GLU 1-7

Emne: MGBSP550, Vestlandsklasse

Høgskulen på Vestlandet, campus Stord

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

16. mai 2022

Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet var å få innsikt i læreres forståelse og praktisering av inkludering, og hvordan spesialpedagoger og kontaktlærere samarbeider for å styrke den inkluderende opplæringen. Hensikten var å få kunnskap som kan bidra til styrking av den inkluderende opplæringen, som skal bidra til utvikling og læring for alle elever uansett forutsetninger. Teorigrunnlaget for oppgaven baserer seg på litteratur om inkludering i Norge og utlandet, offentlige publikasjoner som læreplan, stortingsmeldinger og opplæringsloven.

Metode: Kvalitativ innsamlingsmetode ble benyttet. Data ble samlet inn gjennom syv semistrukturerte intervju. Tre intervjuer på en barne- og ungdomsskole og fire på en barneskole. Utvalget består av til sammen fire kontaktlærere og tre spesialpedagoger. Intervjudata ble analysert tematisk basert på temaene i intervjuguide og problemstilling: forståelse, praksis og samarbeid.

Funn: Studien viser at forståelsen av inkludering er knyttet til tilhørighet til fellesskapet, romslighet og at inkludering består av flere dimensjoner. Måten lærere praktiserer en inkluderende opplæring på er ofte basert på erfaringer fra praksis og til dels teori. Det er ofte opp til lærerne hvordan inkludering praktiseres inne i klasserommet. Samarbeid som styrker den inkluderende opplæringen er preget av fleksibilitet, jevnlig dialog, planlegging av undervisning frem i tid, initiativ fra begge parter, felles mål og rom for ærlige tilbakemeldinger. Mangel på resurser og mangel på samarbeid ser ut til å svekke muligheten for en mer inkluderende opplæring. Funn i oppgaven tyder på at læreres generelle kompetanse om inkludering er god, men det kommer frem at forståelsen av inkludering kan variere innad på skolen. Funn tyder på at skolene har svake føringer for hvordan inkludering skal løses inne i klasserommene, noe som legger mye ansvar på hver enkelt lærers evne til å drive en inkluderende opplæring og som kan skape praksiser som større grad baserer seg på erfaring enn teori. Hvorvidt samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog er med på å styrke den inkluderende opplæringen tyder funn på at dette i stor grad er avhengig av person og tid til samarbeid. Studien gir implikasjoner for praksis ved å synliggjøre behovet for å skape en felles forståelse av inkludering blant lærere, ha tydelige føringer for inkluderende praksis og behovet for tid og kunnskap om hvordan en kan styrke utbytte av samarbeid mellom lærere.

Abstract

The purpose of this research project was to gain insight into teachers' understanding and practice of inclusion, and how special needs educators and teachers work together to strengthen inclusive education. The purpose was to gain knowledge that can contribute to strengthening the inclusive education, which shall contribute to the development and learning of all students regardless of prerequisites. The theoretical basis for the thesis is based on literature on inclusion in Norway and abroad, government publications such as the curriculum, Parliament message and the Education Act.

Method: Qualitative collection method was used. Data were collected through seven semi-structured interviews. Three interviews at a primary and secondary school and four at a primary school. The selection consists of a total of four teachers and three special needs educators. Interview data were analyzed thematically based on the topics in the interview guide and research question: understanding, practice and collaboration.

Findings: The study shows that the understanding of inclusion is linked to belonging to the community, spaciousness and that inclusion consists of several dimensions. The way teachers practice inclusion is often based on experience from practice and partly theory. It is often up to the teachers how inclusion is practiced inside the classroom. Collaboration that strengthens the inclusive education is characterized by flexibility, regular dialogue, planning of teaching ahead of time, initiatives from both parties, common goals and room for honest feedback. Lack of resources and lack of cooperation weakens the possibility of a more inclusive education. Findings in the thesis indicate that teachers' general competence about inclusion is good, but it emerges that the understanding of inclusion can vary within the school. Findings indicate that schools have weak guidelines for how inclusion should be solved inside the classrooms, which places a lot of responsibility on each individual teacher's ability to conduct an inclusive education and which can create practices that are more based on experience than theory. Whether the collaboration between the teacher and the special needs educator helps to strengthen the inclusive education, findings indicate that this is largely dependent on the person and available time for collaboration. The study provides implications for practice by highlighting the need to create a common understanding of inclusion among teachers, have clear guidelines for inclusive practice and the need for time and knowledge on how to strengthen the benefits of collaboration between teachers.

Forord:

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende prosess, samtidig som den har vært lærerik. Jeg har vært så heldig å få et innblikk i et utvalg læreres forståelse og erfaringer. Dette er innsikt jeg kommer til å ta med deg videre i jobben som lærer. Målet med oppgaven har vært å få mer innsikt om hvordan inkludering forstås og hvordan lærere som er satt til oppgaven praktiserer inkludering og hvordan de samarbeider for å styrke den inkluderende opplæringen. Det å skape en inkluderende opplæring er svært krevende, blant annet på grunn av kompleksiteten knyttet til forståelsen av inkludering. Jeg håper samtidig at oppgaven kan bidra med noe mer innsikt og forståelse knyttet til faktorer som preger forståelsen og praktisering av inkludering, samt forhold i samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog som er viktige for å styrke den inkluderende opplæringen for alle elever.

En stor takk rettes til alle informantene som tok seg tid til å delta og gjorde prosjektet mulig å gjennomføre. Takk for at dere åpent valgte å dele av deres erfaringer og kunnskaper om inkludering. Jeg vil også takke min dyktige veileder Tarja Irene Tikkanen som har vært viktig for meg for å sikre fremdrift og kontinuerlig gitt meg ærlige og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til familie for god støtte gjennom hele prosessen.

Haugesund 16.05.2022

Håkon P. Fosen

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	6
1.1 OPPGAVENS TEMA.....	6
1.2 BAKGRUNN	6
1.3 PROBLEMSTILLING	7
2. TEORIKAPITTEL	8
2.1 KONTEKST, NASJONALE FØRINGER FOR INKLUDERENDE OPPLÆRING	8
2.2 INKLUDERENDE UTDANNING/OPPLÆRING.....	9
2.2.1 Inkluderingsbegrepet i Norsk skolehistorie	10
2.2.2 Inkludering i dag.....	13
2.3 LÆRERENS ROLLE	17
2.4 LÆRERENS ROLLE I LYS AV SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	19
3. METODEKAPITTEL	21
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	21
3.2 DATAINNSAMLINGSMETODE	22
3.3 UTVALG	23
3.4 INTERVJUGUIDE	25
3.5 INTERVJUENE	26
3.6 ANALYSE	29
3.7 OPPGAVENS TROVERDIGHET, VALIDITET OG RELIABILITET	30
3.8 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	32
4. RESULTATER	34
4.1 FORSTÅELSE AV INKLUDERINGSBEGREPET	34
4.2 INKLUDERENDE PRAKSIS	38
4.3 SAMARBEID.....	42
4.4 OPPSUMMERING RESULTATER	50
5. DRØFTING	50
5.1 FORSTÅELSE AV INKLUDERINGSBEGREPET	51
5.2 INKLUDERENDE PRAKSIS	53
5.3 SAMARBEID.....	56

5.4 OPPSUMMERING	61
6. IMPLIKASJONER TIL PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING.....	62
6.1 IMPLIKASJONER/ANBEFALINGER TIL PRAKSISFELTET	62
6.2 IMPLIKASJONER TIL VIDERE FORSKNING.....	64
LITTERATUR	65
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	69
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	71
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD.....	74
Tabell 1: Presentasjon av informanter.....	25

1. Innledning

I denne delen av oppgaven presenteres tema og en redegjørelse for bakgrunnen for valg av tema. Videre presenteres overordnet problemstilling og forskningsspørsmål og avslutningsvis en oversikt over oppgavens ulike deler.

1.1 Oppgavens tema

Det finnes ikke en universell akseptert definisjon av inkluderende opplæring (Haug, 2014; Haug, 2017). Dette gir rom for tolkning knyttet til hvordan en inkluderende opplæring skal forstås og praktiseres. I prosessen med å oppnå en inkluderende opplæring, så må tolkninger og perspektiver knyttet til inkluderende utdanning frem i lyset (Haug, 2017, s. 211). Alle elever på norsk skole har rett til en inkluderende opplæring, samtidig er elever med rett til spesialundervisning spesielt utsatt, da mange har en opplevelse av marginalisering (Munthe, 2021, s. 153). Formålet med oppgaven er derfor å lære mer om læreres forståelse av inkludering, praktisering og samarbeid, for å få kunnskap som kan styrke den inkluderende opplæringen for elever med ulike læringsforutsetninger. For det er lærere som daglig må forsøke å skape og utvikle prinsippet om et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.2 Bakgrunn

Før arbeidet med oppgaven startet gjennomførte jeg en litteraturgjennomgang knyttet til inkludering i et spesialpedagogisk perspektiv. Inkludering var her knyttet til elever med spesielle behov og læreres erfaringer eller holdninger som kunne hindre inkluderende spesialundervisning. I praksis observerte jeg også hvor viktig det var å ha samme forståelse av inkludering for at samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog skulle fungere og skape en inkluderende opplæring. Et av funnene litteraturgjennomgangen som ble gjennomført 4. studieår indikerte, var at mangel på samarbeid og refleksjon kunne ha negativ effekt på læreres holdninger til inkludering. Mangel på felles refleksjon kan også skape et fravær av en felles forståelse av inkludering, hvis det er opp til hver enkelt å forstå/tolke begrepet. I denne prosessen vokste det frem et ønske om å undersøke hvordan lærere forstår inkludering, praktiserer inkludering og hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeider for å skape en inkluderende opplæring. Dette handler om den viktige faktoren lærere er for elevene for å sikre utbytte av skolen, analyser av flere ulike definisjoner av

inkludering og betydningen av felles forståelse (Ainscowa & Sandilla, 2010; Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Hattie, 2009; Haug, 2014; Haug, 2017; Haug, 2020; Nilsen, 2017).

Som nyutdannet lærer har jeg selvfølgelig et sterkt ønske om å få til en inkluderende opplæring i min praksis, som er fri for barrierer som hindrer deltakelse og utvikling for alle. Opplevelsen av å være inkludert er i tillegg viktig for trivselen til den enkelte elev og elevgruppen. Skolen skal etter Kunnskapsløftet 2020 (LK20) «(...) utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig har jeg observert i min utdanningspraksis og gjennom arbeid som lærervikar hvor krevende det er å oppnå en inkluderende opplæring for lærere i sin praktisk-pedagogiske virksomhet i møte med mangfoldet av elever med ulike læringsforutsetninger. Det har også vært ulike tolkninger av begrepet/uttrykket inkludering på de ulike skolene jeg har vært innom i utdanningspraksis og vikararbeid. Det å skape en inkluderende skole for alle er utfordrende, og til tider kan den oppleves som umulig. Men det er den opplæringen skolen skal drive og jeg har kjent på et behov for å undersøke hvordan lærere forstår dette temaet. Vi kan ikke forvente som samfunn at lærere alene skal klare å skape en inkluderende opplæring, men det er de som står for den daglige jobben i arbeidet med å oppnå dette i klasserommet. Da er det viktig at lærere er bevisst sin forståelse av inkluderende opplæring og samarbeider med kolleger, slik at de kan legge til rette for en inkluderende opplæring for alle elever. Slik at alle får et faglig og sosialt utbytte av opplæringen, uansett forutsetninger.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er: **Hvordan forstår og praktiserer lærere inkludering, og hvordan samarbeider kontaktlærere og spesialpedagoger for å styrke den inkluderende opplæringen i et klasserom med ulike læringsforutsetninger?**

I forsøket på å besvare denne problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår pedagoger begrepet inkludering?
2. Hvordan praktiserer lærere inkludering og hva baserer de sin praksis på?
3. Hva er viktig i samarbeid for å skape en inkluderende opplæring?
4. Hvordan organiseres rollefordeling mellom kontaktlærer og spesialpedagog?

Jeg ønsket å undersøke dette ved å intervju et utvalg kontaktlærere og spesialpedagoger på to ulike skoler, og undersøke dette i lys av teori og forskning rundt inkludering.

2. Teorikapittel

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan inkluderingsbegrepet ble en del av utdanningssystemet og hvordan begrepet legger føringer for opplæringen i norsk skole. Videre hva som er den anerkjente oppfatningen av inkluderingsbegrepet innen utdanning i dag, hva nasjonal/internasjonalt forskning sier om læreres holdninger til inkluderende opplæring og viktige momenter for å oppnå inkludering. Teorigrunnlaget for oppgaven bygger på litteratur fra ni fagfellevurderte artikler om inkludering fra perioden 2016-2020 funnet ved å bruke søkemotoren Eric, fire artikler som er hentet fra kildelisten til enkelte av artiklene funnet på Eric, en antologi og flere fagbøker. Det ble gjennomført et nytt søk i avslutningsfasen for å finne oppdatert forskning fra perioden 2021-2022. Søkemotorene Eric og Idunn ble benyttet, det resulterte i en artikkel fra 2021 fra Idunn.

2.1 Kontekst, nasjonale føringer for inkluderende opplæring

Inkludering som begrepet ble ikke direkte innført i norsk skole og kom først som begrepet integrering i 1975. Begrepet integrering hadde fokus på at elever med funksjonshemming skulle få delta aktivt i det sosiale fellesskapet ut fra sine forutsetninger. På 1990-tallet kom inkludering som begrep og erstattet i stor grad integrering (Solerød, 2012, s. 113). Med dette ble fokuset rettet mot samhandling mellom alle elevene i klassen, det var ikke lenger nok med fysisk tilstedeværelse. Selve begrepet inkludering er krevende av den grunn at det ikke finnes en universelt akseptert definisjon av begrepet (Haug, 2014, s. 12), og både kommuner og skoler kan ha ulik forståelse av inkludering (Booth & Ainscow 1998, i Ainscow & Sandill, 2010, s. 402). Norske skoleelever kan derfor ha en svært ulik opplevelse av inkluderende opplæring i sitt utdanningsløp, til tross for at styringsdokumenter pålegger alle skoler å drive en inkluderende utdanning. I klasserommene på de ulike skolene er det pedagogene som skal sikre inkluderende opplæring i praksis for elevene, og med pedagoger mener jeg kontaktlærere, faglærere og spesialpedagoger. Pedagogene har på ingen måte ansvaret alene, det er et samfunnsansvar å oppnå inkludering (Haug, 2014, s. 41). Men i praksis har de mye å si for elevenes daglige opplevelse av inkludering i opplæringen. Det derfor av interesse å undersøke i dybden hvordan pedagoger forstår begrepet inkludering og hva som har vært med

på å skape denne forståelsen, samt samarbeidet mellom kolleger, fordi praksisen til læreren/e vil styres av dette og påvirke elevene direkte.

Opplæringen i den norske skolen skal være inkluderende og dette kommer frem i overordnet del av læreplanverket, og denne delen er hjemlet i opplæringsloven (1998) § 1-5 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolene er med dette pliktet til å drive inkluderende opplæring for alle og der mangfoldet blir sett på som en resurs. I Norge er det også lovfestet at alle elever har rett til å gå på sin nærscole uavhengig av en eventuell funksjonsnedsettelse etter § 1-8 første avsnitt i opplæringsloven (1998). Både UNESCO, EU og Europarådet har pekt på at inkluderende opplæring er den beste måten å løse utfordringene i opplæringen på (Haug, 2014, s. 6). En inkluderende utdanning henger også tett sammen med at skolen skal være for alle og for å få det til må opplæringen være inkluderende og inkludere alle.

2.2 Inkluderende utdanning/opplæring

Inkludering har i mange år stått sentralt på den internasjonale agendaen når det gjelder inkluderende utdanning (Nilsen, 2017, s. 15). Dette baserer seg blant annet på grunnleggende menneskerettigheter og barnekonvensjonen. To konferanser støttet av FN (de forente nasjoner) var drivkrefter for fokus rundt inkluderende utdanning. De to konferansene var «education for all» i Thailand (1990) og Salamanca-erklæringen i Spania (1994) (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016, s. 120). Salamanca erklæringen hadde spesialundervisning som sitt primære fokus da den kom, men inkludering ble også sett på som et ansvar for skolens samlede opplæring (Nilsen 2017, s. 17). Det er også ansett som løsning for å forbedre effektiviteten og til slutt kostnadseffekten for hele utdanningssystemet (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016, s. 120).

Haug (2014, s. 6) viser til at en skole for alle, likevel ikke alltid betyr alle. Han hevder blant annet at i skolen er det en lang tradisjon for at «alle barn» betyr alle barn som ikke avviker for meget fra normalen. Med begrepet inkludering har «alle» fått en ny betydning. Målet er nemlig en inkluderende utdanning der alle elever uansett forutsetning skal gå i vanlig klasse (Haug, 2014, s. 7). Elever med spesielle læringsbehov skal da få opplæring i ordinær klasse og ikke på en egen spesialscole eller i spesialklasse (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016, s. 120). Dette krever en perspektivendring fra å møte en opplæring som er basert homogenitet, til en opplæring som er basert på å forvente å møte et mangfold (UNESCO, 2009b, sitert i

Nilsen 2017, s. 17). Dette har selvfølgelig betydning for lærerne som er de som skal forsøke å oppnå dette målet eller visjonen i klasserommet sammen med elevmangfoldet. Det vil kreve lærere som møter elevmangfoldet med en opplæring som er fleksibel og tar hensyn til elevenes evner.

2.2.1 Inkluderingsbegrepet i Norsk skolehistorie

Norge forpliktet seg til inkluderende opplæring for alle elever gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), og med dette sikre inkludering som en strategi for å skape god utdanning for alle (Haug, 2014, s. 8). Inkludering gjorde seg gjeldene på norske skoler i 1996, og L97 (læreplanverket 97) fremhevet inkludering som preget av et romslig fellesskap og der opplæringen blir tilpasset i forhold til evner og forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 18). I begynnelsen var fokuset også i Norge rettet mot elever med spesialundervisning (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). For utdanningssystemet betydde det en mer heterogen elevgruppe, der en måtte ta hensyn til forskjellige evner og forutsetninger: «Det betyr tilrettelegging for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (NOU 2009: 18, s. 238).

For å forstå begrepet inkludering i dag er det viktig å presentere hvordan begrepet vant frem over tid i den norske skolen for å møte mangfoldet av elever med en inkluderende opplæring. Det er ikke meningen å gi en svært detaljrik beskrivelse av denne historien, men å presentere tre hovedperioder: segregering, integrering og inkludering. Dette er viktig fordi vi historisk har hatt et skifte i synet på mangfold i skolen. Det kan illustreres med de funksjonshemmedes fravær i debatten om utviklingen av enhetsskolen på 1900-tallet frem til 60-årene i utviklingen av enhetsskolen. Norge hadde *lov om spesialundervisning* fra 1951 som pliktet staten å sikre skoler for barn og ungdom med funksjonshemninger (Solerød, 2012, s. 112). Lov om spesialskoler varte fra 1951-1976, og skolene som den gang ble bygget var ofte en skole for hver lærevanskekategori, eksempelvis skole for døve eller skole for elever med atferdsvansker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17). På denne tiden var det fortsatt elever som falt utenfor og som ble ansett som «ikke opplæringsdyktige». Disse elevene bodde på sentralinstitusjoner uten rett til opplæring (Tangen, 2019, s. 265). Det var også slik at mange av spesialskolene befant seg langt fra hjemmene til elevene og derfor måtte de bo på internat. Elever med spesielle behov opplevde med dette å bli segregert og plassert på skoler med andre som hadde vansker av samme «kategori». Denne opplæringen kunne oppleves både

skamfull og stigmatiserende, men foreldre hadde lite påvirkningskraft (Tangen, 2019, s. 265-266).

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 17) påpeker at fra midten av 1950-tallet ble hjelpeundervisning og hjelpeklasser innført ved nye bestemmelser i lov om folkeskolen. Da opplevde flere elever å få hjelp ved sin hjemmeskole, men elevene som gikk på statlige spesialskoler opplevde i liten grad å bli tilbakeført. Utover 60-tallet vokste debatten frem om at også funksjonshemmede burde integreres i den ordinære skolen. Dette var starten på det som senere skulle bli en inkluderende opplæring. I 1975 ble den reviderte grunnskoleloven vedtatt etter at Blom-utvalget (nedsatt i 1969) foreslo at spesialskoleloven fra 1951 skulle avvikles og grunnskoleloven revideres, og hensikten var at den skulle omfatte alle barn i opplæringspliktig alder (Solerød, 2012, s. 113).

Mønsterplanen av 1974 bar også preg av at klassen ble sett på som en viktig sosial enhet og der opplæring skulle gis etter differensiering etter evner, innenfor klassens rammer (Nilsen, 2017, s. 21-22). Både normalisering og integrering ble de politiske målsettingene.

Integreringsreformen medførte at statlige spesialskoler etter hvert ble nedlagt og omdannet til kompetansesentre, og kommunene fikk med det ansvaret for opplæringstilbudet til alle barn i kommunen (Solerød, 2012, s. 113). Samtidig ble fokuset på integrering lagt over på elevens evne til selv å tilpasse seg den vanlige skolen sine krav (Nilsen, 2017, s. 21). Integrering kan derfor sies å være mer opptatt av selve plasseringen av elevene enn fokuset på hvordan elevenes opplæring bør være og tilpasses etter elevens evner. Men etterhvert som elevmangfoldet økte vant tanken om at skolen også måtte tilpasse seg elevgruppen frem.

I 1987 ble retten til å gå på en skole i sitt nærmiljø et faktum. Enhets skolen sitt oppdrag ble da å gi alle elever opplæring under samme tak, også de funksjonshemmede. Dette ble presisert i Reform 97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) hvor enhets skolen defineres slik: «(...) likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på det same læreplanverket» (s.56). For første gang ble også inkludering et sentralt prinsipp for opplæringen og ble i Reform 97 uttrykt i sin alminnelighet, og som Nilsen (2017, s. 22) hevder må forstås slik at det gjaldt all opplæring for alle elever. Samtidig ble det rettet ekstra fokus mot at elever med særskilte opplæringsbehov skulle ta del i det sosiale fellesskapet og det kan tyde på at det var her man opplevde utfordringen som størst, i målet om en inkluderende opplæring. Nilsen (2017, s. 23) hevder at inkluderingsfasen kan

sies å være preget av et økt og kritisk fokus på skolens egen evne til å møte mangfoldet, og at inkludering dreier som om at alle barn starter sin skolegang og går sammen på sin lokale skole. Det handler om skolens evne til å tilpasse behovene til alle elever. Dette krever stor grad av romslighet i skolen. Han beskriver det på følgende måte: «Alle skal møtes ut fra de behovene for støtte og læring som de har» (Nilsen, 2017, s. 23), som må forstås som elever med og uten særskilte behov. For lærere betyr det å være en del av en ambisiøs reform av hele skolen og dens totale opplæring. Forskjellen mellom integrering og inkludering kan også forklares slik:

Litt forenklet er argumentasjonen som følger: Integrering brukes om å føre noen inn i noe, f.eks. den vanlige skolen, men uten at en nødvendigvis gjør så mye med selve skolen. Fokuset er på den som føres inn, ikke på det de føres inn i. Inkludering er derimot et program for å endre skolen eller andre samfunnsinstitusjoner slik at de tilpasses hele den menneskelige variasjonsbredde. Inkludering handler om å endre helheten slik at alle finner en plass der (NOU 2001: 22, s. 33-34).

Arbeidet med inkludering fortsatte med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Både Reform 97 og LK06 presiserer at: «(...) inkluderende opplæring innebærer at alle elever skal delta både i det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskapet» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Inkludering tar med dette hensyn til en plass i fellesskapet og individuelle tilpasninger. Jeg vil derfor nevne kort det som heter tilpasset opplæring (TPO). TPO gjelder alle elever i norsk skole og handler om tilpasninger for enkelteleven, og er en lovfestet rett etter § 1-3 i opplæringsloven (1998). Loven skal sikre at elevene får en opplæring som møter deres evner og forutsetninger. Det handler om at enkelteleven skal få tilpasninger innenfor fellesskapets rammer og at skolen må tilpasse seg eleven. TPO vil også være en forutsetning for inkludering av alle elever i fellesskolen, men som Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 24) påpeker skal TPO hovedsakelig skje innenfor rammene av fellesskapet. Dette får følger for lærerne og deres krav til kompetanse for å skape inkluderende opplæring for alle, både didaktisk, pedagogisk og spesialpedagogisk. Og for å presisere det: «TPO gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25).

Utdanningen i Norge skal sikre at elevenes behov og elevenes beste er lagt til grunn, det skal være et grunnleggende hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Inkluderende opplæring

kan sies å være en av bidragsyterne for å sikre dette. Dette krever også at lærere har tro på at hver enkelt elev kan oppnå progresjon, og at prestasjoner for alle er mulig (Hattie, 2009, s. 35). Kanskje kan et inkluderende miljø best forklares ved fravær av ekskludering og som gir alle utviklingsmuligheter (Munthe, 2021, s. 25). Elever som opplever å være inkludert faglig og sosialt vil også kunne oppleve mestring og læring i sin hverdag. Dette er viktig både med tanke på elevens utvikling og psykiske helse, men også i et større perspektiv for fellesskapet. En høyt utdannet befolkning (høy kompetanse) er nemlig sett på som den viktigste forutsetningen for å opprettholde den høye levestandarden vi har, i tillegg til at det er vårt fortrinn i den økende internasjonale konkurransen (Munthe, 2021, s. 46). Skal Norge som nasjon sikre velstand over tid, både for individet og som nasjon, må skolen med andre ord drive inkluderende opplæring slik at flest mulig gjennomfører skolegangen. Dette er tett knyttet sammen med det som omtales som et godt skolemiljø eller læringsmiljø, og er en viktig forutsetning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Munthe, 2021, s. 47). Det å være inkludert er avgjørende for å oppnå både trivsel, læring og utvikling hos elevene.

2.2.2 Inkludering i dag

I dag er det nasjonalt og internasjonalt fremtredende å se inkluderende utdanning som en reform som støtter og ønsker mangfold velkommen blant alle elever (UNESCO 2001, sitert i Ainscow & Sandill, 2010, s. 401-402). Denne forståelsen av inkludering er også utgangspunktet for oppgaven. Men det finnes ikke en universell akseptert definisjon av inkluderende opplæring (Haug, 2014; Haug, 2017). Det er også slik at inkludering gjerne har vært forstått i sammenheng med fysisk plassering i et fellesskap for å unngå segregering, men det er ikke nok for å realisere inkludering og begrepet rommer flere dimensjoner (Ainscowa, M. & Miles, 2008; Haug, 2014; Haug, 2017; Haug, 2020; Nilsen, 2017). I tillegg varierer den praktiske tilstanden til inkluderende opplæring veldig i mange land, men og mellom skoler og innad på skoler (Haug, 2017, s. 206). Haug (2017, s. 207) viser til at inkludering er svært verdi og ideologi preget, i samme kategori som andre lignende konsepter som demokrati og sosial rettferdighet.

Mitchell (2005b, sitert i Haug, 2017, s. 207) avviser synet på at inkludering er relatert til en enkelt dominant verdi og praksis, men at det handler om produktet av flere verdier og prosesser som enten støtter hverandre eller er i konflikt. Nilsen (2017, s. 24-27) er opptatt av tre dimensjoner som alle må være tilstede for å kunne sikre en inkluderende opplæring, og det handler om sosial, faglig og fysisk/organisatorisk inkludering. Til tross for at vi ikke lenger

diskuterer hvorfor en trenger inkludering eller hva det er, så er inkludering svært krevende å få til i praksis til tross for bruken av begrepet/uttrykket i flere tiår i den norske skolen. Full inkludering er mer enn kun fysisk plassering i et klasserom som vi kan se i starten av avsnittet. Samtidig er det svært viktig at elevene opplever å få ta del i det levde livet i klassen og det krever at elever får være fysisk tilstede (Munthe, 2021, s. 154-155). I tillegg til å være i klassen skal alle elever oppleve å være en ekte deltaker, bli tatt hensyn til og ha utbytte av å være der. Det betyr at mangfoldet av elever skal oppleve inkludering, og det er klart at det kan være krevende å gi en opplæring som evner dette, fordi alle elever stiller på skolen med sine unike evner og ulike utfordringer. Samtidig er det nødvendig for å sikre en inkluderende opplæring for alle elever.

Det er også de som er bekymret for den vide bruken inkluderingsbegrepet nå rommer. Årsaken er blant annet at begrepet ikke lenger bare brukes i sammenheng med elever med funksjonshemninger. Frykten er knyttet til at interessen for disse elevene taper terreng mot andre minoriteters interesser som eksempelvis kjønn eller sosial klasse (Norwich, 2014, s. 496-497). Det finnes ifølge Miles og Singal (2010, s. 6-7) eksempler på land som har oversett utfordringene til funksjonshemmede og som ikke har klart å levere opplæring til de mest utsatte elevene. En slik praksis vil ikke være tråd med den vide forståelsen for inkluderende opplæring for alle. Skal en inkluderende opplæring gjelde alle elever så er det likevel nødvendig at begrepet brukes vidt, samtidig som en ikke glemmer enkeltgrupper som er ekstra sårbare i møte med opplæringen. Det vil også være et steg tilbake hvis inkludering igjen blir knyttet til å omhandle enkeltgrupper, for en inkluderende opplæring handler om alle elever. Der alle betyr alle og ikke alle som ikke avviker for mye fra normalen (Haug, 2014, s. 6).

I Norge som i mange andre land møter inkludering på hindringer når nasjonale tradisjoner og inkludering er motsetninger, og når mangfoldet av elever skal gjennom nasjonale standardiserte tester som ikke tar hensyn til enkeltindividet i fag som norsk, engelsk og matematikk. Haug (2017, s. 211) argumenterer for at i prosessen med å oppnå inkluderende opplæring, så må tolkninger og perspektiver knyttet til inkluderende utdanning frem i lyset. På skoler bør da læreres forståelse av inkludering få se dagens lys, før en felles forståelse kan skapes. Skoler kan også ta lærdom av hverandre, men å bruke samme definisjoner og tilnæringsmåter direkte kan få følgende konsekvenser: løsning og strategi virker ikke eller at de i verste fall gjør det verre (Haug, 2017, s. 211). Dette tyder på at hver skole må sette av tid

til fokus på inkluderende opplæring i sitt utviklingsarbeid, skal en klare å skape inkluderende opplæring på hver enkelt skole. For det er avgjørende at den kollektive orienteringen på skolen går i en inkluderende retning og at alle lærerne på skolen drar i samme retning (Haug, 2014, s. 41). Dette vil kreve at en over tid fokuserer på området, både for å sikre at endringer «overlever» over tid og at de nyansatte blir kjent med den enkeltes skole sin inkluderende opplæring. Dette er nødvendig da utskiftning av personal er en utfordring for skoler når det gjelder utviklingsarbeid (Ertesvåg, 2012, s. 30).

Haug (2020, s. 304) hevder at den optimale formen for inkluderende utdanning er at alle elever undervises i ordinær klasse. Det betyr samtidig at alle elever opplever utvikling og læring ut fra sitt potensiale der. Skal alle elever utdannes i ordinær klasse vil inkluderende utdanning gjelde både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Elever med spesielle behov har fått mye fokus når det gjelder forskning på inkludering og det kan ses i sammenheng med at de tidligere var ekskludert fra den ordinære opplæringen, som vist til tidligere. Samtidig kan hovedfokuset på spesialundervisning knyttet til debatten om inkluderende opplæring hindre både praktisk og teoretisk utvikling (Haug, 2017, s. 213). I Norge er det elever etter § 5-1 i opplæringsloven (1998) som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, som omfattes av retten til spesialundervisning. Nettopp derfor vil det ikke være mulig å se på dem som to fragmenterte grener for opplæring når «alle» går på sin nærscole og skal få inkluderende opplæring. Det er også slik at for de fleste elevene med rett på spesialundervisning, så utgjør dette kun en liten del av den ukentlige kvoten av undervisningstimer (Haug, 2020, s. 306). Buli-Holmberg og Jeyaprabhan (2016, s. 122) konkretiserer hva dette betyr for lærere: «Ettersom inkludering stammer fra retten til lik utdanning av alle barn, bør lærere gi dem utdanning basert på deres evner og funksjonshemninger».

I dag er det likevel slik at ingen nasjon hittil har klart å konstruere et skolesystem som lever opp til idealet og intensjonen med inkludering, og dette signaliserer fravær av politisk prioritering (Haug, 2017, s. 215). Samtidig så er det slik at lærere i den norske skolen er forpliktet til å drive inkluderende undervisning etter læreplanen. I overordnet del av den nye læreplanen LK 20 heter det blant annet i punkt 3.1 som handler om et inkluderende læringsmiljø: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En av partene som skal være med på å sikre dette i skolen er lærerne. Skal dette målet nås så er det viktig at mangfold anerkjennes som en

resurs, for det er nettopp når ulikhet blir sett på som en styrke at inkluderende opplæring for alle kan finne sted. Dessverre er det mange elever i dag som mottar spesialundervisning som har en opplevelse av marginalisering (Munthe, 2021, s. 153). De opplever også å møte for lave forventninger i spesialundervisningen og motsatt i den ordinære opplæringen, og det påvirker elevens utbytte. De mangler både faglig og sosialt utbytte og det hindrer dem i å fungere godt i det faglige og sosiale fellesskapet (Munthe, 2021, s. 154). Løsningen på denne utfordringen ifølge Munthe (2021, s. 154) blir da at det må være samarbeid mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, slik at opplæringen blir forståelig og overkommelig. For det står klart i § 5-1 i opplæringsloven (1998) at det er det samlede tilbudet som skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. En inkluderende utdanning må derfor sikre koherens mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Som Munthe (2021, s. 156) hevder: «En høy kvalitet på inkluderingen betyr at læringsmiljøet og undervisningen er tilpasset mangfoldet i klassen, og slik skaper rom for mestringsopplevelser for hver enkelt elev». Hvis ikke vil skolen kunne skape vinnere og tapere, der det er stor risiko for at mange heller opplever å bli krenket, og spesielt utsatt er elever med begrensede kognitive forutsetninger (Tangen, 2019, s. 55).

Det er grunnleggende at den norske skolen har en kultur for både inkludering og tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Videre kommer det frem i stortingsmeldingen at det er et behov for mer kunnskap knyttet til hvordan man kan endre praksis for å sikre et godt tilbud til alle barn. Blant annet vil regjeringen styrke forskningen og gjøre det lettere å dele erfaringer. Men også kompetanse på feltet inkludering trekkes frem som avgjørende og denne er for varierende rundt i landet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Og i denne stortingsmeldingen varsler regjeringen et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 15). Et av målene med kompetanseløftet er at: «barnehager, skoler, PP-tjenesten og andre i laget rundt barnet og eleven må jobbe sammen for å skape et inkluderende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette krever blant annet at kontaktlærer og spesialpedagog evner å samarbeide for og skape en inkluderende opplæring som er tilpasset elevenes evner, for det er lærerne som daglig er tette på elevene, av spillerne på laget rundt eleven. Og samarbeidskompetanse presiseres som viktig for å oppnå en inkluderende opplæring for alle elever, både med og uten behov for særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.3 Lærerens rolle

Inkluderende utdanning handler om at utdanningen skal baseres på elevens evner og forutsetninger, og i det arbeidet er lærere en viktig brikke (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016, s. 122). Lærere er de som skal gjøre jobben i klasserommet med å sikre inkludering (sammen med annet pedagogisk personal). De har på ingen måte dette ansvaret alene, men elevene er avhengige av den daglige jobben som gjøres i klasserommet i arbeidet med å oppnå inkluderende opplæring, fordi lærerne er den delen av laget rundt elevene som er tettest på i hverdagen, i arbeidet med å skape en inkluderende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lærere er også den største enkeltfaktoren som påvirker hvor mye utbytte eleven har av skolen (Hattie, 2009). Visjonen gjør også at skolen der alle mottar samme undervisning og oppgaver ikke kan bestå, fordi det vil skape ekskludering blant elevene som ikke opplever læring av slik utdanning/opplæring. Også ulike ferdighetstester må tilpasses mangfoldet av elever. Når det kommer til læreplanen bør lærere tilpasse denne slik at den passer alle barn med forskjellige behov (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016, s. 122).

I klasserommene sammen med lærere skal også elevene gis mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette handler om å ha innflytelse og påvirkningskraft på sin egen hverdag: «De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal altså oppleve at deres mening blir hørt på lik linje med andre sine meninger. Medvirkning blir da en viktig brikke i opplæringen til demokratiet og for å skape en inkluderende skole for den enkelte (Haug, 2014, s. 33). Haug (2014, s. 34) viser til undersøkelser der lærere tar lite hensyn til det og undersøkelser der elever selv hevder de ikke opplever å ha medvirkning. Han er likevel klar på at dette også handler om å balansere hensynet til den enkelte og til fellesskapet (2014, s. 33). Som nevnt tidligere i oppgaven er plassering i klasserommet en vesentlig del av inkludering, men når vi snakker om medvirkning så skal eleven få mulighet til å påvirke egen opplæring. Det betyr at når elever uttrykker at de ønsker å arbeide ute i mindre grupper for å konsentrere seg, skal det tas hensyn til i vurderingen om hva som har best for hen (Munthe, 2021, s. 156).

Lærerrollen er sentral i arbeidet med inkluderende opplæring og det er derfor av interesse å undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer inkludering i sitt daglige virke. Det er også slik at det er gjennomført få studier i Skandinavisk sammenheng med fokus på lærere og

inkludering (Cameron, 2017, s. 1031). Dagens lærere opplever også et økende press knyttet til skoleprestasjoner og krav fra foreldre, samtidig skal lærere i dag håndtere grupper som er mer heterogene enn tidligere (Cameron, 2017, s.1029). Behovet for mer forskning nasjonalt rundt læreres forståelse av inkludering og praktisering av inkludering kan også ses i lys av Meld. St. 6 (2019-2020) som blant annet fokuserer på en mer inkluderende skole, og der noen av tiltakene for nå dette målet er mer forskning på feltet og et kompetanseløft særlig rettet mot skolen, sammen med barnehage og PP-tjenester (s.11). «Effektiv inkluderende utdanning er basert på en tverrfaglig tilnærming som garanterer vanlige lærere, spesiallærere og andre fagpersoners kompetanse» (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016, s. 122). Det å undersøke læreres forståelse av inkludering og praktisering av inkluderende opplæring, samt samarbeid med kolleger vil kunne gi kunnskap om hvordan dette forstås og gjøres i praksis. Behovet for dette kan også ses i lys av Ainscow og Miles (2008, s. 21) som argumenterer for at lærere er nøkkelen for å utvikle en mer inkluderende form for opplæring for alle. Det er lærerne som planlegger og gjennomfører den daglige opplæringen og valgene de tar og måten de møter elevmangfoldet på får betydning for elevers opplevelse av opplæringen, enten den er ekskluderende eller inkluderende.

Nilsen (2020, s. 993) hevder at en stor utfordring med ordinær utdanning er mangel på samarbeid og ansvarsfordeling blant lærere. Dette er til hinder for å skape synergier mellom ulike kompetanse og ansvarsfordeling, som kan komme alle elever til gode. Det er ser ut til at samarbeidsplanlegging mellom allmennlærer og spesiallærer er en vesentlig faktor for å møte læringsbehovene til ulike elever (Carter et al. 2009, sitert i Nilsen, 2020, s. 982), og at felles refleksjon og diskusjon fremmer inkludering som et felles ansvar alle lærere har, og det krever samarbeid. Når Bjørnsrud og Nilsen (2019, s. 170) viser til at felles refleksjon skaper felles referanserammer for undervisningsarbeidet og de påfølgende praktiske handlingene til teamet, er samarbeid mellom pedagoger helt nødvendig. I tillegg er det gunstig at kontaktlærer samarbeider og jobber sammen med spesiallærer om undervisning, for å kombinere sine ekspertiser for å møte behovene til alle elevene i klassen (Nilsen, 2020, s. 982). Da kan de spille på hverandre sin kompetanse slik at arbeidet med inkludering blir verdifullt og handlingsbasert.

Ifølge Christensen og Godø (2021, s. 22) er lærere opptatt av å kunne rådføre seg med kolleger, og dette viser at samarbeid er ansett som viktig også blant lærere. Det også slik at samarbeid mellom pedagoger bli sett på som en viktig læringsarena for profesjonell utvikling,

og det er avgjørende for å skape en felles visjon i en organisasjon (Ertesvåg, 2012, s. 108). Å skape en inkluderende opplæring krever en felles visjon på skolen (Haug, 2014, s. 41). Samarbeid som er etablert inne i skolen har betydelige fordeler når det gjelder å etablere gode læringsmiljøer for alle elever (Glavin & Erdal, 2013; Brovold, 2013, sitert i Christensen & Godø, 2021, s. 19). Dette understreker at samarbeid er viktig skal en oppnå inkluderende opplæring for alle. I dag har også flere skoler tilgang på andre faggrupper inne på skolen som helsesykepleiere eller vernepleiere, men det varierer hvor tett lærere samarbeider med disse (Christensen & Godø, 2021, s. 22). Et av målene i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er å få til en samarbeidskompetanse som sikrer evnen til å bygge et godt lag rundt eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan på sikt bidra til at lærere raskere kan beslutte når en skal hente inn spesialisert kompetanse andre faggrupper innehar.

Nyere forskning i Norge og utlandet viser til at det fortsatt er barrierer som hindrer inkludering for alle elever, knyttet til læreres erfaringer og holdninger til denne visjonen. Av barrierer kan det nevnes mangel på tilstrekkelig støtte og resurser (Ferriday & Cantali, 2020, s. 158), men også mangel på kompetanse til å hjelpe elever, spesielt når elevene har ekstra behov (Ferriday & Cantali, 2020; Kayleen, 2019; Nilsen, 2020; Saloviita, 2020). Hvis du ikke opplever at du er kompetent nok til å drive inkluderende opplæring for alle, så vil det være vanskelig å få det til. Det viser at tematikken fortsatt bør prioriteres som et satsnings/utviklingsområde for å nå målet om en inkluderende opplæring for alle elever. Hvis ikke står opplæringen i fremtiden også ovenfor utfordringer knyttet til å inkludere alle elever, fordi lærer kan ha negative erfaringer med en inkluderende opplæring eller opplever å mangle kompetanse på feltet. Forskningen legitimerer også behovet for kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.4 Lærers rolle i lys av sosiokulturell læringsteori

Elevene skal lære på skolen, og etter § 1-1 i opplæringsloven (1998) skal opplæringen: «(...) opne dører mot verda og framtida (...)». Hvordan vi lærer og hvilke teorier som har vært de mest populære innen pedagogikkfaget har variert med tidene. Vi kan snakke om individuell læring på det mentale planet, men vi kan også snakke om læring som en sosial prosess mellom individet og det sosiale (Imsen, 2014, s. 183). Hvis alle elever skal samles på en skole, bør det også være hensiktsmessig med tanke på læring for alle. Det betyr at elever opplever læring ut ifra sine evner og forutsetninger. En læringsteori som støtter læring i fellesskap i interaksjon med lærer med vekt på det sosiale samspillet, er sosiokulturell

læringsteori. I den sammenheng er teorien til den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) helt sentral, da den er mye brukt i pedagogisk sammenheng (Imsen, 2014, s. 184).

Et sentralt poeng hos Vygotsky var at intellektuell utvikling og tekning har utgangspunkt i sosial aktivitet (Imsen, 2014, s. 188). Den individuelle tekningen er sosialt betinget og individuell utvikling skjer som resultat av sosial aktivitet. Inkluderende opplæring må ses i sammenheng med læringsteorier, og i denne oppgaven sosiokulturell læringsteori som fremmer at barn lærer av andre før de selv kan gjøre ting alene. Vygotskys oppskrift var kommunikasjon, samspill og aktivitet (Imsen, 2014, s. 200). Som Imsen (2014, s. 189) hevder var Vygotsky opptatt av språket som redskap og først og fremst talespråket, og der språket fungerer som byggesteiner for tekningen. Språket kan da brukes i kommunikasjon med andre og som en indre dialog (refleksjon) når barnet blir eldre. Språkets viktighet kommer også frem i Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone eller den nærmeste utviklingssonen. Dette poenget får konsekvenser for hva et barn kan lære alene, og hva et barn kan lære sammen med en medierende hjelper, f.eks. lærer (Imsen, 2014, s. 192). Poenget er at det er en grense for hva et barn kan klare alene, og hva et barn kan klare med hjelp. Skal opplæringen være inkluderende forutsetter dette at lærere klarer å være en medierende hjelper for barnet, slik at de når sitt fulle utviklingspotensial ut fra sine forutsetninger.

Tanken om lærer som en medierende hjelper krever at lærere kjenner godt til eleven sine evner og forutsetninger, som også er en forutsetning for å lykkes med TPO. Når det er mange elever i en klasse kan dette være krevende for lærere å ha kontroll på, men det er likevel vesentlig skal opplæringen være faglig og sosialt inkluderende for alle elever. For skolen skal ha en ikke-diskriminerende praksis og da må elever oppleve læringsglede og mestring, uansett læringspotensial, talent eller støttebehov (Tangen, 2019, s. 56). Bjørnsrud og Nilsen (2019, s. 170) viser til at felles refleksjon kan være med på å skape felles referanserammer for undervisningsarbeidet og de praktiske handlingene, som igjen gjør arbeidet med inkludering verdifullt og handlingsbasert. Et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog blir viktig for å avklare elevenes nærmeste utviklingszone. Som igjen er med på å sikre at både spesialpedagog og kontaktlærer planlegger og gjennomfører en opplæring som tar høyde for nettopp dette, slik at elever med og uten spesielle behov opplever at opplæringen er inkluderende.

3. Metodekapittel

Denne delen av oppgaven tar for seg studiens fremgangsmåte og valg knyttet til dette. Her beskrives vitenskapsteoretisk tilnærming, datainnsamlingsmetode, utvalg, intervjuguide, intervjuene, analyse, oppgavens troverdighet og avslutningsvis forskningsetiske refleksjoner knyttet til oppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Det er ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger til forskning. De er alle uttrykk for ulike synspunkt på hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten, og forskningen har et mål om å frembringe kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Teoriene har ulik forståelse av hva som er kunnskap. Vi kan tradisjonelt se et skille mellom positivismen som er en retning basert på naturvitenskapelig forskning og de mer fortolkende som blant annet konstruktivismen og post-positivismen. Posivismen er opptatt av at sann kunnskap er objektiv kunnskap, studier av en fysisk, materiell virkelighet. Forskeren har her ingen innvirkning på objektet. Den fortolkende på sin side hevder at skillet mellom objekt som studeres og den som studerer er umulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45-53). Kunnskap blir med andre ord konstruert av mennesker og det er vår oppfatning av virkeligheten som kan studeres. Når vi i dagens samfunn må ta stilling til valg av retning så er det en avveining knyttet til hvilket design som er best egnet til å belyse forskningsspørsmålet, og der hensikten er å skaffe informasjon om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55). Metode handler om det Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) omtaler som «veien til målet». I denne oppgaven ble det valgt å bruke kvalitativ metode, som er hensiktsmessig når en ønsker å gå i dybden på et tema (Grimen, 2004, s. 239).

Oppgaven tar utgangspunkt i det vitenskapsfilosofiske perspektivet fenomenologi, som er en ytterliggående form for konstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Fenomenologien har som utgangspunkt at det vi kan studere ikke er verden som den er, men hvordan den oppfattes av den enkelte. Når jeg ønsker å undersøke pedagogers forståelse og praktisering av inkludering, i tillegg til samarbeid, så er det nettopp for å forstå den enkeltes oppfatning av dette fenomenet. Hva er essensen i opplevelsen av inkludering og samarbeid blant informantene, som alle arbeider på en barnetrinnet (1-7. trinn). Og som Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) hevder er alle oppfatninger «sanne» for den enkelte i et fenomenologisk perspektiv, førstepersonsperspektivet. Den som intervjuer bør være velinformert om temaet

for intervjuet for å kunne være oppmerksom på stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg som forsker ønsket å forstå intervjuobjektets erfaringer og forståelse av fenomenet inkluderende opplæring og samarbeid, og hadde på forhånd lest meg opp på temaet.

En slik tilnærming har som utgangspunkt at det er umulig å skille mellom objekt som studeres, og den som studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette handler om hvordan vi som mennesker oppfatter et fenomen, vi ser ikke objekter nødvendigvis slik de er, men konstruerer en gjengivelse av objektene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) viser til at forskeren ikke kan heve seg over verden og hevde at hen har et nøytralt blikk på virkeligheten. Sammen med andre konstruerer vi virkeligheten og vi kan snakke om det som heter intersubjektivitet, at flere har samme oppfatning av virkeligheten, og det kan være en god beskrivelse av virkeligheten. Men det er ikke en garanti for at det faktisk er virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51).

3.2 Datainnsamlingsmetode

Informasjon i form av ord kalles kvalitative data. Informasjon som omkodes til tall, kalles kvantitative data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99-100). Disse to metodene har derfor sine styrker og svakheter. Grimen (2004, s. 239) skiller de to metodene slik: «(...) kvalitative forskningsopplegg sikter med forståelse i *dybden*, men kvantitative opplegg sikter mot forståelse i *bredden*». Det som bør styre valget mellom ord eller tall er problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101), og målet i denne oppgaven var å undersøke læreres forståelse av inkludering, praktisering og hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeider. Dette kan undersøkes ved å intervju kontaktlærere og spesialpedagoger. Taleopptak sammen med transkriberinger (ord) blir grunnlaget for empirien i denne oppgaven. Intervju kan være med på å gi en dypere forståelse av læreres tolkning av inkluderingsbegrepet, praktisering og innsikt i samarbeid mellom pedagoger. Så er det samtidig slik at jeg som forsker ikke vil kunne få med meg alt som skjer i et intervju. Alle forskere har sine blindsoner, som ting de ikke ser fordi de ikke vet hva de skal se etter, og fordi forskere ikke har mulighet til å samle inn all informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 105).

Kvalitative forskningsopplegg har vært omstridte, men er likevel nødvendige og viktige. Når jeg ønsker å få innsikt i pedagogers forståelser, perspektiver og erfaringer vil en kvalitativ studie kunne gi dybdeinformasjon. Grimen (2004, s. 246) hevder at kvalitative studier blant annet kan yte som selvstendig kilde til innsikt og som hjelpefunksjoner i kvantitative studier. I denne oppgaven er det dypere innsikt om inkludering og samarbeid som har vært avgjørende for valg av kvalitativ metode. Deltakerne i forskningsprosjektet kommer med sine erfaringer og opplevelser rundt inkludering og samarbeid i praksis, og en får et innblikk i deres tanker og meninger. Som Grimen (2004, s. 246) beskriver det så handler det om å gå i dybden med få enheter og mange variabler, når en eksempelvis skal forstå samhandlingen mellom forskjellige faggrupper som i en institusjon, i denne sammenhengen en opplæringsinstitusjon (skoler).

3.3 Utvalg

Det finnes ulike oppfatninger av hvor mange informanter som er nødvendig i et forskningsprosjekt, og det varierer ut fra forskningsprosjektet. For å sitere Kvale og Brinkmann (2015, s. 140): «(...): intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite». Denne tilnærmingen er med på å sikre at din forskning viser «sannheten». Det handler om at man som forsker når det som kalles metningspunkt (fallende utbytte), at flere intervjuer ikke fører til mye ny kunnskap. Samtidig kan resurser og tid til rådighet sette begrensninger for antallet som en har mulighet til å intervju. Denne studien er en studentoppgave, det vil derfor være for stor usikkerhet knyttet til et helt ukjent antall intervjuer, i tillegg til begrensninger knyttet til resurser og tilgjengelig tid til å fullføre prosjektet. Det er også nødvendig å ha tid til å gjennomføre en dyptgående analyse av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) hevder at vanlige intervjuundersøkelser ligger på rundt 15 +/- 10 intervjuer. De viser også til at antallet kan være knyttet til kombinasjonen av tid, resurser, samt loven om fallende utbytte. Et godt arbeid er med andre ord avhengig av en kombinasjon mellom gode forberedelser og etterarbeid (transkribering og analyse). I samråd med veileder ble det ikke satt opp et spesifikt antall intervjuer, og fokus ble å sikre tid til å analysere hvert intervju.

Jeg ønsket å intervju lærere på to skoler i samme arbeidsregion, og inklusjonskriteriet var at de enten arbeidet som spesialpedagog eller kontaktlærer på 1-7. trinn. Når to skoler velges ut kan en også sammenligne eventuelle resultater mellom de to skolene som er med i prosjektet.

Årsaken til ønsket om ulik stillingsbeskrivelse var å få innsikt i begge parter syn på inkludering og samarbeid, på tvers av stillingsbeskrivelser. Det er slik at alle skoler skal drive inkluderende opplæring, derfor var det ikke krav at skolene skulle være i samme kommune. Begge skolene er å betrakte som store skoler for regionen med hensyn til elevtall og ansatte, men den ene skolen er en 1-7 skole (barneskole) og den andre en 1-10 skole (barne-og ungdomsskole). Den ene skolen har hatt inkluderende opplæring som et satsningsområde, det var årsaken til et ønske om å intervju ansatte der. Den andre skolen var en av praksisskolene jeg har vært på i løpet av utdanningen, og hvor jeg opplevde flere ansatte med fokus på inkluderende opplæring som etterstrebet å ha alle elevene mest mulig i klasserommet. Det blir interessant å undersøke læreres opplevelse og forståelse av samarbeid og inkludering på 1-7 skolen og 1-10 skolen. Informantene jeg fikk intervjuet var to kontaktlærere og en spesialpedagog på 1-10 skolen og to kontaktlærere og to spesialpedagoger på 1-7 skolen. Både skoler og informanter er gitt fiktive navn for å sikre anonymitet. Utvelgelsen av skolene kan sies å være et strategisk utvalg. Det er med andre ord ikke tilfeldig at disse to skolene er valgt, og er et utvalg som anses som hensiktsmessig og relevant for fokus for oppgaven (Dalen, 2011, s. 95-96).

1-10 skolen som videre omtales som Bjørntoppen skole, vekket min interesse også før arbeidet med masteroppgaven. Denne skolen hadde tidligere vært i media også før min interesse for inkluderende opplæring fant sted. Det handlet blant annet om at de aller fleste elevene skulle få sin opplæring i klasserommet, spesialundervisning skulle gis til de få. Når skolen har hatt et fokus på inkluderende opplæring (del av et prosjekt), så var min tanke at informantene her har et bevisst forhold til temaet, enten de er nyansatte eller har arbeidet lenge på skolen. Jeg kontaktet rektor ved skolen i håp om å komme i kontakt med informanter. Felles mail med informasjonsskrivet (vedlegg 2) ble sendt til personalet. Jeg ventet i lengre tid, men ingen meldte sin interesse. Gjennom bekjentskaper kom jeg etterhvert i kontakt med to kontaktlærere, som videre fikk meg i kontakt med en spesialpedagog. Tidspunktet for flere av intervjuene måtte endres for å få det til. Alle informantene var veldig behjelpelige når jeg kontaktet dem direkte.

Den andre skolen som er en 1-7 skole blir videre kalt Svartfjell skole. På denne skolen var jeg i en praksisklasse hvor kontaktlæreren var svært opptatt av inkluderende opplæring og viste hvordan åpne oppgaver gir mulighet for flere elever å delta på sitt nivå i fellesskapet. Det å inkludere denne skolen kunne bidra med innsikt i forståelsen av inkludering og samarbeid

blant lærere på en skole i nabokommunen. Jeg tok kontakt med rektor også på denne skolen, også her ble min mail med informasjonsskriv (vedlegg 2) sendt videre til de ansatte. Ingen lærere tok direkte kontakt med meg, jeg valgte derfor å kontakte rektor igjen. Årsaken til dette var positive signaler om å delta ved første henvendelse. Denne gangen ble jeg satt i kontakt med to kontaktlærere og to spesialpedagoger. Alle informantene var svært imøtekommende både før og under intervjuene. Alle informantene er gitt fiktive navn og er presentert i tabell 1 under.

Tabell 1 Presentasjon av informanter

Informanter	Stillingsbeskrivelse	Arbeidserfaring (år)
Bjørntoppen skole		
Hanne	Kontaktlærer	7
Hilde	Kontaktlærer	12
Heidi	Spesialpedagog	10
Informanter		
Svartfjell skole		
Turid	Kontaktlærer	16
Tove	Kontaktlærer	30
Tiril	Spesialpedagog	28
Trond	Spesialpedagog	8

3.4 Intervjuguide

I denne studien ble det benyttet en semi-strukturert intervjuguide (Vedlegg 1). Jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål knyttet til temaet. De første spørsmålene i intervjuguiden var bakgrunnsspørsmål knyttet til utdanning og arbeidserfaring i yrket som kontaktlærer eller spesialpedagog. Valg av en semi-strukturert intervjuguide var med på å legge til rette for at jeg som forsker tok opp alle temaene med de ulike informantene, samtidig som det er rom for variasjon. Intervjuguiden ble utformet med tre hovedtemaer: forståelse, praksis og samarbeid. Spørsmålene var i stor grad åpne, i tillegg til noen oppfølgingsspørsmål. Årsaken til valg av åpne spørsmål var å invitere informanter til å snakke fritt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med oppfølgingsspørsmål var å innhente forklaringer knyttet til tema og begreper informanten introduserer i løpet av intervjuet for å sikre mer informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Kunnskapen skapes i denne sammenhengen mellom forsker og den

intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Spørsmålene er utformet for å dekke områdene for problemstillingen og forskningsspørsmål.

Samtidig avgjør samspeillet i intervjuet om det blir aktuelt å droppe et spørsmål eller stille spørsmål i forskjellige rekkefølger, da informanten kan komme innom ulike temaer tidligere enn det intervjuguiden har lagt opp til. Intervjuguiden skulle fungere som en støtte for videre kommunikasjon og naturlig overgang mellom temaene. Jeg var også åpen for eventuelle temaer som informantene kunne ta opp underveis, og at det kunne bli naturlig å stille oppfølgingsspørsmål til dette for å sikre mer informasjon. Dette handler om å forstå og gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det er derfor ikke mulig å planlegge eller forberede seg på alt til intervjusituasjonen. Av den grunn gjennomførte jeg et prøveintervju med en kontaktlærer som ikke var en del av prosjektet. Et prøveintervju kan hjelpe til med å undersøke hvordan spørsmål og tema åpner for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Prøveintervjuet førte til at intervjuguiden ble noe forandret, da noen spørsmål opplevdes som uklare og forvirrende. I tillegg gav dette intervjuet meg trening i å håndtere intervjusituasjonen og ulike temaer som dukket opp og som jeg ikke hadde planlagt for.

I utgangspunktet ble det utarbeidet to intervjuguides, men den eneste forskjellen var om ordet kontaktlærer eller spesialpedagog ble benyttet i spørsmålsteksten. Jeg besluttet derfor å bruke en intervjuguide (Vedlegg 1) der det stod kontaktlærer/spesialpedagog og hvor jeg tilpasset spørsmålene til den enkeltes stillingsbeskrivelse. I intervjuet titulerte jeg informanten med den stillingsbeskrivelsen vedkommende hadde. Det ble også utarbeidet et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 2) som deltakere fikk tilsendt på mail og som informantene skulle lese og signere på. Her fikk informanter blant annet informasjon om hensikten med oppgaven, hva deltakelse innebar og kontaktopplysninger ved eventuelle spørsmål.

3.5 Intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene blant de ansatte på Bjørntoppen skole ble gjennomført på ulike steder. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) hevder at det er formålstjenlig at informanter velger stedet intervjuet skal foregå, slik at situasjonen oppleves som trygg. Når jeg henvendte meg direkte til informantene informerte jeg om at de kunne velge tid og sted

som passet for dem. Som et forslag sa jeg at jeg kunne komme til deres arbeidsplass for å gjøre det enkelt for dem og unngå at de måtte bruke mer av sin tid enn nødvendig.

På Bjørntoppen skole ble intervjuene gjennomført på følgende steder: med den ene kontaktlæreren hjemme hos meg, med den andre kontaktlæreren hjemme hos informant og intervjuet med spesialpedagog på Teams. Årsaken til at det ene intervjuet ble gjennomført hos meg var at på det tidspunktet intervjuet skulle gjennomføres var et stort smittetrykk på skolen, og informant ønsket ikke å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen på grunn av dette. Informant kom med forslag om å gjennomføre intervju på kafe. Jeg bekreftet at vi kunne møtes på kafe eller gjennomføre intervjuet hjemme hos meg. Det kan diskuteres om eget hjem er et egnet sted for intervjuet, samtidig fikk informant velge lokasjon for å sikre at informanten opplevde situasjonen som trygg. Jeg vurderte en kafe som en krevende plass å gjennomføre intervjuet grunnet støy og mange inntrykk som «stjeler» fokuset til meg og informant. Informant valgte selv å gjennomføre intervjuet hos meg. Jeg opplevde informanten som trygg og at samtalen hadde en naturlig flyt. Etter intervjuet tok jeg meg tid til en avsluttende samtale som takk for at informant tok seg tid til å hjelpe meg (Dalen, 2011, s. 35).

Intervjuet som ble gjennomført hjemme hos informant har også sin forklaring. Dette intervjuet var planlagt gjennomført på arbeidsplassen til informanten. Den dagen intervjuet skulle gjennomføres ble det overgang til hjemmeskole på grunn av Coronasituasjonen (høyt smittetrykk). Informant måtte derfor avlyse planlagt intervju for å bruke tiden til samarbeid med kollegaer på trinnet, for å planlegge for hjemmeundervisning. Informant foreslo en annen dato og at jeg kunne gjennomføre det hjemme hos informant. Dette takket jeg ja til. Jeg opplevde også her informanten som trygg og at samtalen hadde en naturlig flyt. Coronapandemien har gjort at jeg som forsker har måttet være fleksibel med sted for gjennomføring av intervjuene. En utfordring med intervjuet på Teams i forhold til å holde en samtale med naturlig flyt var at det i større grad oppstod situasjoner der begge snakket på likt. Dette kan forklares med en mindre forsinkelse i samtaler over internett.

Alle intervjuene på Svartfjell skole ble gjennomført på arbeidsplassen til deltakerne. Det var rektor på denne skolen som gav meg tider for intervjuene som passet med informantenes timeplan. Intervjuene skulle foregå over to dager, der jeg intervjuet to informanter per dag. Det ene intervjuet måtte flyttes til en senere anledning. Intervjuene ble gjennomført på lukkede møterom. Samtlige av intervjuene på begge skoler ble gjennomført med kun meg og

informant tilstede. Intervjuene startet med informasjon om prosjektet, gjennomlesing og signering av samtykkeskjema. Når deltaker hadde signert startet jeg båndopptakeren og intervjuet startet. Jeg takket hver deltaker for at de tok seg tid til å delta i forskningen.

Transkripsjon av intervjuene ble utført kort tid etter gjennomføringen av intervjuene. Det er anbefalt at forskere selv gjennomfører transkriberingen av intervjuene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette handler om at det gir forsker en unik måte å bli kjent med sine data på. Dette handler også om at transkripsjoner er en hybrid mellom den muntlige diskursen, og en skriftlig tekst ment for et allment, ikke tilstedeværende publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Selve intervjuet er en interaksjon mellom meg og intervjuobjektet. Derfor skal en være årvåken når dette skal omformes til tekst som skal benyttes i en analyse til å skape mening. Når forsker selv tar seg av transkribering vil dette også være en del av den meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Under transkribering oppdaget jeg også interessante temaer i samtalen jeg ikke plukket opp under selv intervjuet i samme grad. Alle intervjuene ble transkribert ordrett da det var et ønske om å sikre nøyaktig gjengivelse.

Det å analysere handler om å dele noe opp i biter eller elementer, der jeg som forsker har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget og en slik tilnærming bygger på at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Virkeligheten blir da mangfoldig og ikke entydig (Dalen, 2011, s. 17). I denne oppgaven handler det om å fremstille pedagogers forståelse og opplevelser til et publikum. Av den grunn er hvert enkelt intervju gjennomgått flere ganger, ved å sjekke egen transkribering (gjennomlesning) opp mot lydopptak, som er råmaterialet for analysen. Dette for å sikre en transkribering som gjengir det intervjuobjektet har sagt. På et tidspunkt vil det være naturlig å avslutte sjekkingen og forholde seg til transkriberingen for analysen (Dalen, 2011, s. 55). Det er de verbale utsagnene til informantene som utgjør hovedtyngden av dataene for analysen. I tillegg vil faktaopplysninger som stillingsbeskrivelse og erfaring i yrket være interessant informasjon. Det er anbefalt å alltid ha noe å notere på underveis i intervjuet for forskeren, et såkalt feltnotat (Dalen, 2011, s. 56-57). Jeg hadde utstyr til å notere under gjennomføringen av intervjuet, men dette ble ikke benyttet. Årsaken til dette var mangel på erfaring knyttet til det å intervju andre. Jeg hadde nok med å følge opp intervjuobjektet og stille oppfølgingsspørsmål under gjennomføringen. En svakhet med dette er at en kan glemme hendelser som kunne hatt analytisk verdi for forskningen (Dalen, 2011, s. 57).

3.6 Analyse

Det kvalitative forskningsintervjuet er fleksibelt og det finnes ingen standardprosedyrer for utførelse av et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). Dette gjør samtidig at de ulike prosessene kan gå litt inn i hverandre. Allerede under intervjuet kan deler av analyseprosessen starte (Dalen, 2011, s. 56). Analytiske refleksjoner underveis vil også ha betydning. Dette er også gjeldende i denne oppgaven, da jeg i arbeidet med transkribering og gjentatte avspillinger av samtlige intervjuer og dannet meg en oversikt over informantenes opplevelse av temaet i oppgaven, inkludering. Som tidligere nevnt er det viktig å sette av tid til analyse av datamaterialet, da det har betydning for kvaliteten på oppgaven. En må også kode og kategorisere det transkriberte materialet for å oppnå meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226), slik at materialet blir håndterbart.

Måten jeg analyserte intervjuene var å dele analysen inn i tre hovedkategorier: forståelse, praksis og samarbeid, og utgangspunkt for denne kategoriseringen var intervjuguiden. Jeg tok dette tematiske valget da jeg mente det ville gi dybdeinformasjon om hvert tema og legge til rette for en ryddig fremstilling. Kodingsprosessen startet med at jeg lyttet til opptakene og leste gjennom datamaterialet mitt til jeg ble kjent med det. Deretter markerte jeg innhold innenfor de ulike kategoriene med ulike farger i Word, som var relevant for problemstillingen og forskningsspørsmål. Dette kan anses som en kombinasjon av manuell koding med støtte fra digitalt verktøy. I det videre arbeidet med analysen fokuserte jeg på hovedtyngden av meningsinnholdet ut fra informantenes uttalelser innenfor hver kategori/tema og hvor det var mange uttalelser, men også svar som var overraskende eller områder med få uttalelser som kan indikere at det ligger noe viktig bak en slik «taushet» (Dalen, 2011, s. 69).

Videre i kodingsprosessen samlet jeg de ulike uttalelsene innenfor hver kategori fra begge skolene og skilte mellom de ulike stillingsbeskrivelsene. I denne analyseprosessen kom det frem temaer innenfor hver kategori hvor hovedtyngden av uttalelsene lå (Dalen, 2011, s. 70). Jeg oppdaget flere utsagn i denne prosessen som jeg mente var relevante og vesentlige for å svare på oppgavens problemstilling. Den gjentakende gjennomlesingen av materialet sikret også at jeg oppdaget utsagn jeg tidligere hadde oversett. Dette viser hvordan prosessene går inn i hverandre og viktigheten av å sette av og bruke tid på analysearbeidet, for hvert utsagn kommer med sin kompleksitet i tolkningsprosessen.

I den avsluttende delen av analyseprosessen handlet det om å trekke ut utsagn fra hver kategori som kunne være med på å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Arbeidet konsentrerte seg om å trekke ut hovedtyngden av ytringene fra hver kategori. Et eksempel er innenfor kategorien/temaet læreres forståelse av inkludering, der det handlet om å trekke ut hovedtyngden av meningene med uttalelsene innenfor deres forståelse og tolkning av begrepet. Her la jeg vekt felles gjentakende forståelse og forståelser som eventuelt skilte seg ut fra resten. Innenfor hver kategori er det lagt inn et utvalg uttalelser/sitater som illustrerer ulike og felles forståelser.

3.7 Oppgavens troverdighet, validitet og reliabilitet

Et eksempel på kritikk av den kvalitative metoden som Postholm og Jacobsen (2018, s. 98) viser til er studien (*Coming of Age in Samoa*) til Margareth Mead som ble publisert i 1929. Kritikken er rettet mot at hun var naiv, fordi hun trodde på det informantene fortalte. Når en intervjuer personer er det en risiko for at de fremstiller virkeligheten som «bedre» enn den er, de forteller oss med andre ord det vi ønsker å høre. Samtidig er intervju en måte å få innsikt i forståelsen til «den andre», og nettopp det er hensikten i denne oppgaven. Evner hos forsker som er viktig i denne sammenhengen for at kvaliteten på data skal bli gode er evne til å lytte, snakke med personer en liker og eventuelt misliker, kunne stille gode spørsmål, se hva som er relevant og ikke (Grimen, 2004, s. 194). Slike personlige kvaliteter er viktige for at forskningen ikke skal bære preg av at den sier mer om forsker enn det som utforskes, som også er viktig for oppgavens objektivitet. I tillegg er forsker med på å påvirke dataene som samles inn. Årsaken til dette er tilgangen på mange forskjellige data, som forsker selv må vurdere hvordan står i forhold til hverandre (Grimen, 2004, s. 248). På den måten er forsker aktivt inne og avgjør hvilke data som hen ser på som aktuelle.

Innen kvalitativ forskning er det flere faktorer som truer objektiviteten av forskningen. Grimen (2004, s. 195) viser til begreper som er knyttet sammen og disse begrepene er viktige for objektiviteten. Disse begrepene er objektivitet, nøytralitet, upartiskhet, reproduserbarhet og balanse. Forskerens egen subjektive oppfatning av et tema er et eksempel på hva som kan true oppgavens objektivitet. Oppgaven sin mulighet for reproduserbarhet er også viktig for objektiviteten. Et fenomen som ikke lar seg reproducere vil kunne reise tvil om dens eksistens. Samtidig hevder Grimen (2004, s. 193) at dette ikke alltid stemmer. Årsaken er at reproduserbarhet ikke er mulig grunnet rask forandring av det studerte fenomenet. Det bør

likevel finnes mulige ledetråder til oppfølgelse, selv om en neppe kan forvente forskning som er direkte gjentakbare (Grimen, 2004, s. 250). Noe som er forsøkt gjort i denne oppgaven gjennom å forklare stegene og de ulike prosessene i gjennomføringen av oppgaven.

Også Postholm og Jacobsen (2018, s. 106) knytter forskning til idealet om repliserbarhet (reproduserbarhet), som betyr at andre forskere som gjennomfører identisk forskningsopplegg, oppnår samme resultat. Utfordringen til forskeren blir da å skape en så stor avstand som mulig mellom seg selv og forskningsobjektet. Kritikken mot dette igjen er at det er umulig å bli kvitt såkalte forskningseffekter. Dette betyr at det alltid vil være en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker, og forsker vil være påvirket av sin virkelighetsoppfatning. Postholm og Jacobsen (2018, s. 106) hevder egen fortolkning kommer frem enten før en undersøkelse eller når undersøkelsen skal fortolkes. I denne oppgaven er også dette tilfellet. Det er også slik at hvordan vi skal forstå objektivitet er omstridt (Grimen, 2004, s. 249). Mine fortolkninger av intervjuene vil være påvirket av min egen fortolkning og persepsjon av virkeligheten, i en relasjon mellom meg og informantene. Nærhet til informanter vil samtidig være hensiktsmessig i min forskning fordi jeg ønsker å sette meg inn i andre sine erfaringer og tanker. Samtidig skal en være bevisst som forsker med å holde en viss avstand. Denne studien vil ikke møte alle kravene til repliserbarhet. I en liknende studie vil ikke intervjusituasjonen være helt identiske, det vil alltid være forskjell på kjemi mellom objekt og den som intervjuer, sted for intervjuene vil kunne være ulik, samt at tolkninger av empirien kan variere mellom forskere når det er tekst som utgjør oppgavens empiri.

Reliabilitet i kvantitative studier er knyttet til at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Dalen, 2011, s. 93). Dette handler blant annet om muligheten til reproduserbarhet, da kan man gjennomføre forskning på akkurat samme måte flere ganger og sammenligne resultatet fra to tester opp mot en hypotese. Men i kvalitative studier blir det vanskelig å stille slike krav, da forskerens rolle er en viktig faktor. Intervjuene mellom meg og informanter lar seg ikke rekonstrueres til hver minste detalj, og samspillet jeg hadde med informantene, kunne vært helt annerledes enn om en annen hadde gjennomført intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har forsøkt å unngå å stille ledende spørsmål, men dette kan likevel ha forekommet. I tillegg ble alle intervjuene tatt opp ved å bruke en båndopptaker for å sikre gjentatte lyttinger av intervjuene og verifisere transkripsjoner opp mot lydopptak. Dette ble gjennomført gjentatte ganger og på ulike dager og måneder, og kan være med på å styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 211). Andre måter jeg har prøvd å tilnærme meg kravet om reliabilitet på er ved å forklare leddene i prosessen i denne studien, både med tanke på de ulike informantene, intervju situasjonene og analytiske metoder som er brukt i behandlingen av empirien (Dalen, 2011, s. 93). Det er ikke mulig å sikre en reliabilitet i min kvalitative oppgave på samme måte som ved en kvantitativ oppgave. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjøre oppgaven reliabel ved å forklare leddene i prosessen, slik at en annen kan ta på seg samme «forskerbriller» som Dalen (2011, s. 93) kaller det, ved tenkt gjennomføring av den aktuelle oppgaven. Informantene i denne oppgaven er pedagoger med flere års erfaring som daglig arbeider med temaet for oppgaven, og kan antas å ha god innsikt i temaet.

Validitet hører ikke til i en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Det handler om hvor gyldige eller troverdige resultatene er. I hvor stor grad kan jeg trekke gyldige slutninger ut fra undersøkelsens mål og problemstilling (Dalen, 2011, s. 96). Jeg har i hvert ledd i prosessen forsøkt å ha en form for kvalitetskontroll som skal sikre en objektivitet i undersøkelsen. Dette handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) om: «1. Faglig kunnskap rundt tematikken og forskningsspørsmål i lys av teori. 2. Bruke tid på planlegging og være bevisst hvorfor eventuell ny kunnskap vil være fordelaktig. 3. Bevissthet rundt informantens troverdighet og intervjuingens kvalitet. 4. Valg og gyldig overføring av tale til tekst ved transkribering. 5. Kritisk tilnærming til egne analyser og fortolkninger. 6. Refleksjon rundt egne valg for valideringsformer. 7. Bevissthet knyttet til om oppgaven gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien». Mitt datamateriale skal med andre ord kunne svare på oppgavens problemstilling. Dette har jeg forsøkt ved å velge en metode som passer med mitt prosjekt. Samtidig er denne oppgaven mitt første store arbeid knyttet til det å undersøke/innta en forskerrolle. Det vil oppgaven bære preg av, da jeg er uerfaren på forskningsfeltet. Oppgaven har også begrenset med informanter, resultatene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle lærere. Gjennom et kritisk syn på eget arbeid og fortolkninger, samt samarbeid med veileder har jeg kontinuerlig forsøkt å undersøke eventuelle feilkilder som kan svekke gyldigheten av oppgaven og korrigert dem om mulig.

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

Som forsker har du etiske hensyn eller perspektiver en må ta hensyn til når det gjelder kvalitativ metode. Kvalitativ forskning er et samspill mellom mennesker og intervju forskning

er fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Det første jeg gjorde etter flere samtaler med veileder var å søke til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Studien gikk ikke i gang før denne var godkjent. Den ble godkjent med forbehold om at jeg måtte huske å informere informanter om deres taushetsplikt. I tillegg til denne søknaden ble det utarbeidet et informasjons- og samtykkeskriv. Dette skrevet mottok hver enkelt informant, og det inneholdt informasjon om prosjektet, deres rettigheter og personvern.

Samtykkeerklæringen signerte de på for å bekrefte at de valgte å delta på intervjuet og at opplysningene deres behandles frem til prosjektet er avsluttet. Både informasjons- og samtykkeskriv og godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 2 og 3 i oppgaven. Det ble gjort en endring i tittel av prosjektet etter godkjenning fra NSD, men dette er en endring som ikke er meldepliktig (NSD, u.å).

Innen intervjuforskning er det etiske usikkerhetsområder, som normalt dekkes av etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg vil nå presentere disse fire usikkerhetsområdene med hensyn til studien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-110) viser til områdene informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle, og disse usikkerhetsområdene kan brukes som ramme når det utarbeides en etisk protokoll til en kvalitativ undersøkelse. Informert samtykke fremkommer i denne studien ved at hver deltaker har mottatt et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 2) som nevnt i forrige avsnitt. Dette handler om at deltakere mottar nødvendig informasjon om prosjektet og at deltakelse er frivillig. Jeg informerte hver deltaker at det kun var jeg som kom til å lytte på opptakene av intervjuene, at de vil bli slettet ved studiens slutt og at deres bidrag til oppgaven vil bli anonymisert. Anonymitet kan ses i sammenheng med område to, nemlig konfidensialitet. Dette er knyttet til hva forsker kan bruke dataene til. I denne studien handler det om at data som kan identifisere en person eller deltaker, ikke vil bli avslørt. Dette kravet er tveegget da det på den ene siden kan beskytte deltakere, men det kan også tjene som alibi for forskeren ved å tolke utsagnene til informanter uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Deltakere i denne studien ble informert i forkant at deres opplysninger skulle bli behandlet konfidensielt, for å sikre at etiske krav knyttet til anonymitet blir ivaretatt.

Det tredje usikkerhetsområde er konsekvenser, dette handler om konsekvensene deltakelse har for informant. Deltakelse bør derfor inneha flere fordeler enn eventuelle risikoer for å skade deltaker. Videre blir det nevnt her at kvalitativ forskning kan være forførende, som gir utslag i at deltaker kan gi informasjon som de ved en senere anledning angrer på (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 106). Dette er forsøkt ivare tatt ved at informanter har blitt informert om at de når som helst kan trekke seg fra studien. Fjerde usikkerhetsområde er forskerens rolle og dette knyttes til integritet og etiske beslutninger og henger sammen med forskerens rolle knyttet til data: «(...) intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Under intervjuene forsøkte jeg å lytte og være engasjert, samtidig som jeg ønsket en distanse mellom meg selv og deltakere. Når det gjelder forskerens rolle med hensyn til maktrelasjon anses ofte forsker som den relativt sterkeste part (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Alle informantene var lærere med flere års erfaring i skolen. Den makten jeg som student eventuelt måtte ha som forsker er nyere teoretisk kunnskap om emnet. Dette er ikke informasjon som kommer frem under intervjuet, og er i mitt tilfelle ikke gjeldende.

4. Resultater

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra intervjuene jeg har gjennomført. Resultatene er basert på intervjuer gjennomført på Bjørntoppen skole og Svartfjell skole, og legges frem tematisk: forståelse inkludering, praksis og samarbeid.

4.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet

Det kommer tydelig frem at inkludering handler om tilhørighet, tilrettelegging, det å være en del av fellesskapet, vise en raushet til mangfoldet og visjonen om å inkludere alle elever. Flere lærere fremhever at inkludering handler om alle elever, samtidig problematiseres det at dette kan være vanskelig å oppnå. Dette handler om at en skal inkludere så langt det er mulig eller at inkludering kan nås innenfor den sosiale dimensjonen, men ikke innenfor den faglige. To av informantene nevner at inkludering handler om alle elever, samtidig viser flere til at full inkludering av alle elever av krevende, som sitatene til Trond og Turid illustrerer.

«(...) kanskje klarer en å få det til på den sosiale dimensjonen f.eks. men så klarer du det ikke på den faglige, sant» (Trond).

«(...) det å føle seg som en del av fellesskapet og det å få være med på det meste» (Turid).

Dette kan indikere at det i dagens skole som skal inkludere alle elever, likevel ikke betyr alle (Haug, 2014, s. 6). Det være ulike årsaker til det, blant annet mangel på kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2021). Intervjuene viser også at det ligger en begrensning knyttet til forståelsen av inkludering til å faktisk gjelde alle elever, uten unntak. Samtidig illustrerer Hanne sin forståelse hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås å gjelde alle elever.

«(...) du legger til rette for alle».

Blant informantene er det en overveiende positiv holdning til inkludering. Dette handler om å se mangfold som en resurs og lærere som ser muligheter i opplæringen. Samtidig viser resultater et de med mest behov (særskilte behov), er de om er mest utsatt for å bli utelatt.

Når det gjelder en felles forståelse for inkluderingsbegrepet på skolene er det likhetstrekk og variasjoner. Felles for informantene er at de trekker frem spesialundervisning og diskusjoner rundt dette. Det handler i stor grad om ulike forståelser blant lærere knyttet til om elever skal inkluderes i klassen eller tas ut av klassen (fellesskapet) når de har særskilte behov.

Intervjuene signaliserer at det i dag er en mer felles forståelse på skolene, men som utdrag nedenfor viser så har det ikke alltid vært slik.

«Det har vist seg at vi har jo ganske ulike tanker rundt det» (Heidi).

«(...) så vår felles forståelse av inkludering har kanskje ikke vært så felles da» (Tiril).

Samtidig som funn viser at det kreves videre arbeid for å oppnå felles forståelse også i dag.

«Jeg tror det er i større grad nå enn for veldig kort tid siden, men det har litt med de som, gjennomsnittsalderen på spesialpedagogene har sunket betraktelig de siste årene» (Trond).

Lærerne trekker frem fokus på inkluderende opplæring fra ledelsen på fellestider, kurser, diskusjoner, utskiftning av personal (gjelder kun Svartfjell skole) og skolens deltakelse i et inkluderingsprosjekt (gjelder kun Bjørntoppen skole) som faktorer som har fremmet en felles forståelse. Funn indikerer i tillegg at lærerne i større grad nå enn før har en felles forståelse om at alle elever skal inkluderes inne i klasserommet. Dette er også vesentlig for at de skal

kunne ta del i det levde livet i klassen (Munthe, 2021, s. 154-155). Dette er også i tråd med Haug (2020, s. 304) sitt syn på at den optimale formen for inkluderende utdanning er at alle elever undervises i ordinær klasse.

«(...) ganske mye fokus på at du ikke skal ta de (elevene) ut, og ha spesialundervisning ute, du skal legge til rette for det i klasserommet» (Hanne).

«(...) det er viktig for oss at alle er med» (Turid).

«(...) det vi prøver er jo på en måte å få til en felles tanke rundt inkludering i forhold til at vi har en alle med tankegang, på skolen vår. Så det handler om inkludering i stor grad.» (Heidi).

Det er ulike faktorer som har vært med på å definere lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet. Lærerne trekker frem ledelsens syn på inkludering, praksiserfaringer og videreutdanning innen spesialpedagogikk som grunnlag for deres forståelse. Det kommer frem at praksiserfaringer en selv og kolleger har, i stor grad er med på å definere begrepet.

«Vi har jo sånn dele økter hvor vi jobber mye på team» (Tove).

Og der lærerne opplever at slike økter kan brukes til å løfte begreper som inkludering opp og frem. For det kommer frem i intervjuene at erfaring veier tyngre enn teori i forståelsen av inkludering.

«(...) det jo noe med en erfaring man fort får, for alle er jo like viktige sant» (Tiril).

«(...) det er sikkert praksis mest tror jeg og det er jo litt skummelt, det burde jo sikkert egentlig vært teori, men jeg tror det er mer praksis som gjør, altså erfaring og at du ser (...)» (Hilde).

Hilde korrigerer seg selv senere i intervjuet og understreker at også teori har vært med på å definere hennes forståelse for inkluderingsbegrepet, og viser til deltakelse i prosjekter på andre skoler hun har arbeidet. Utsagnet til Heidi viser også at lærere bruker kilder i sitt arbeid som er med på å forme deres forståelse.

«Vi bruker jo hele veien utdanningsdirektoratet sine retningslinjer».

Samtidig spiller praksis en stor rolle og dette får konsekvenser som ikke alltid er heldige. For en risikerer at en forståelse som ikke gagnar elevene henger igjen på en skole for lenge.

«(...) det har vært folk som jeg ser har en helt annen holdning og forståelse, for de har vært mye mer opptatt av hva problemer ungene har og tatt de ut (...)».

For noen elever er det heller ikke ønskelig å bli tatt ut av klasse, fordi de ønsker å være som de andre.

«Jeg opplever jo at elevene er veldig opptatt av, de som jeg underviser som spesialpedagog, de er veldig opptatt av at de vil være som de andre, de vil være en del av fellesskapet» (Heidi).

En tankevekker når praksis blir svært avgjørende for forståelsen av inkluderingsbegrepet er at det kan lede til forståelser som er ekskluderende for enkeltgrupper eller som er udaterte, opprettholdes og lever videre på skoler til tross for at de er foreldet. Dette kan igjen få konsekvenser for nyutdannede som tar til seg denne forståelsen og viderefører den i sin praksis.

«(...) for min del så kan du jo egentlig tenke, altså når jeg begynte å jobbe så var liksom tanken hele tiden å først bygge eleven, så inkludere. Fordi det var sånn jeg ble mentoreert, det var sånn jeg ble veiledet, og jeg på mange måter ikke visste om andre måter å gjøre det på» (Trond).

En måte å unngå ensidig praksisbasert forståelse av inkluderingsbegrepet som lærere trekker frem er videreutdanning, spesielt innenfor spesialpedagogikk.

«Lærte mer om konsekvenser det har å ta ut elever så mye og sitte sånn 1:1 alene på grupperom sant» (Turid).

Funn tyder på at det er behov for mer fokus på teori knyttet til inkludering i skolen. Mer kunnskap hos skoler og lærere vil være en viktig brikke i arbeidet med å skape en inkluderende opplæring. Uteblir teori indikerer funn at praksiserfaringer i stor grad preger forståelsen av inkludering, også forståelser som er utdatert.

4.2 Inkluderende praksis

Opplæringen skal være inkluderende (Utdanningsdirektoratet, 2020) og det fokus på at elever skal ha sin opplæring inne i klassen, men akkurat hvordan lærere løser oppgaven inne i klasserommet viser intervjuene at i stor grad er opp til hver enkelt lærer. Da blir det mye ansvar på den enkelte lærer, også knyttet til om eller når elever skal tas ut av klassen. Det kan skape svært ulike praksiser fra klasserom til klasserom.

*«De aller fleste er bare inne i klasserommet hele tiden, vi tar de kun ut ved behov»
(Heidi).*

«(...) noen må ut å ha tilrettelagt, men i minst mulig grad» (Hilde).

For å skape en inkluderende opplæring er det også fokus på å tilpasse, variere og differensiere undervisningen. Dette er også i tråd med kravet om TPO etter § 1-3 i opplæringsloven (1998). Gjennom variasjon i opplæringen er målet å klare å inkludere alle. Lærerne viser til ulike måter å løse dette på: arbeid i grupper, stasjonsarbeid, ulike samarbeidspartnere og praktiske oppgaver.

«(...) du legger opp undervisningen ulikt, varier litt» (Hanne).

*«(...) differensiering på ulike områder ikke bare på evner, både sosialt og faglig»
(Turid).*

Et inkluderende miljø kan kanskje best forklares ved fravær av ekskludering og som gir alle utviklingsmuligheter (Munthe, 2021, s. 25). Intervjuene viser at lærerne i praksis arbeider for en opplæring som skal være med på å oppnå dette, ved å skape trygge og gode klassemiljøer. Det er en viktig forutsetning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Munthe, 2021, s. 47).

Gjennom slikt arbeid er ønske å skape en inkluderende opplæring og dette kan være øvelser og felles klasseregler elevene selv er med på å lage.

«(...) prøver jo at det ikke bare skal bli prat, men at vi gjør øvelser» (Tove).

«Så det er på en måte der inkludering begynner, at de ser at vi gjør, altså du blir behandlet likt som jeg blir behandlet, vi har de samme reglene å forholde oss til, det gjelder også sosiale regler, og de som klarer å følge disse reglene blir ofte inkludert» (Trond).

I tillegg peker funn på at det er fokus på å unngå en opplæring som kan oppleves som ekskluderende og stigmatiserende. Noe opplæringen har vist seg å være for elever med spesielle behov i norsk skolehistorie (Tangen, 2019, s. 265-266). Heidi sitt utsagn er med på å illustrere dette, ved at hun er opptatt av å unngå å skape en stigmatiserende opplæring. I tillegg ønsker hun ikke å være den spesialpedagogen som står og vinker i døren til eleven for å ta hen ut av klassen. For hun ønsker ikke å være med på å skape en opplæring som oppleves som stigmatiserende eller som oppleves ubehagelig for eleven.

«(...) så slipper jeg å være den som kikker i døren»

«(...) det skal ikke jeg være med på å skape, slike minner som det».

Samtidig påpeker Tiril hvor krevende det kan være å balansere opplæringen for elever med spesielle behov, for å sikre både faglig opplæring samtidig som elever er en del av fellesskapet.

«(...) det er en kabal og et puslespill som er ganske håpløs».

Hun viser også til noen kriterier knyttet til samarbeid som er nødvendige for å få til en inkluderende praksis.

«(...) for å få til dette så er det så viktig at alle voksne rundt er samkjørte, har nok tid til å snakke sammen og det er et stort problem».

Hun etterlyser noen klarere retningslinjer samtidig som hun er opptatt av lærerens autonomi. Klarere retningslinjer for praksis påpeker flere lærere i oppgaven at det er et behov for, samtidig som de er opptatt av sin autonomi.

«(...) det synes jeg er litt synd at det ikke er en sånn, kanskje reglene burde vært enda klarere på det» (Turid).

«(...) når den ene læreren kommer inn og følger opp den eleven så ser du at det er et bra opplegg og det er gjennomtenkte ting, mens når neste lærer kommer så er det, ja, bare være tilstede som en støtte» (Hilde).

«(...) vi springer rundt hverandre så gjør vi det på våre måter (...)» (Tiril).

Dette handler både om utfordringer knyttet til hvor mye lærere legger i planlegging av undervisningen, men også hvordan en travel hverdag fører til at hvert klasserom er sin egen verden hvor lærerne driver en inkluderende opplæring på sin måte. Det kan resultere i en praksis som er svært varierende innad på skoler og mellom skoler. Klarere føringer for praksis kan bidra til at lærere i større grad praktiserer en inkluderende opplæring som er mer lik. For funn illustrerer at det ofte er de med særskilte behov som taper på en slik variasjon i praksis. Tiril sitt utsagn viser hvordan en utdatert praksis kan hindre faglig inkludering.

«(...) jeg tror at hvis du sitter der og låser deg til disse gamle heftene, dødsjedelige hefter, jeg kjenner meg nesten kvalmen i halsen når jeg snakker om det, hvordan kan noen huske noe som helst?».

Praksisen påvirkes også av ressursene som er tilgjengelig på ulike måter. Funntyder på kontaktlærere som opplever at spesialpedagog er inne i mange klasser svekker muligheten til å styrke praksis på grunn av ulike hindringer eller barrierer. Det blir svært lite tid til både å bli kjent med klassen, tilrettelegge og planlegge opplæringen sammen, og det stikker kjepper i hjulet for strategien om å styrke den inkluderende opplæringen.

«Så det er jo vanskelig og da tilpasse for den timen til timen, sant, og det skal koordineres med kontaktlærer som har det overordnede faglige målet, sant, tallene går ikke opp da» (Trond).

Flere lærere opplyser også om at Coronapandemien har vært til hinder for den inkluderende opplæringen, og at den har vært med på å svekke den.

*«Vi jobber jo hele tiden med det selv om Corona har vært litt sånn, jobbet mot oss»
(Heidi).*

«(...) jeg merker jo nå når Corona har vært så har jeg falt litt av fordi vi kan jo ikke ha de møtene jeg er vant med» (Hanne).

«Ja, og så kommer det frem (fra elevene) at det hadde vært veldig kjekt om en kunne vært med noen andre liksom» (Tove).

Coronapandemien har skapt utfordringer for skolen og arbeidet med inkludering. Samtidig indikerer funn at lærere og skoler har gjort seg erfaringer knyttet til hvordan en digitalt kan ha en praksis som er inkluderende.

Et område informantene allerede anser som et utviklingsområde er i hvilken grad den inkluderende opplæringen tar hensyn til elevmedvirkning. Lærerne ser på medvirkning som viktig får både motivasjon, skape et godt klassemiljø og et inkluderende miljø. Samtidig indikerer resultatene at det et område som blir glemt i en travel hverdag eller at en opplever å mangle kompetanse på området.

«(...) jeg tror det varierer veldig fra lærer til lærer» (Hanne).

«Det er faktisk der vi har fått ganske lav score på elevundersøkelsen, så det har vi fått i oppgave at vi må bli bedre på» (Heidi).

*«(...) kjempeviktig tema og vi har ikke nok kunnskap om hvordan vi skal få det til»
(Tiril).*

«(...) så er det klart at hvis de hadde fått større medvirkning, så hadde det jo hatt noe å si for inkluderingen, at de følte at dette har jeg vært med på og bestemt (...)» (Tove).

Tiril trekker også frem at lærere må tørre å høre på hva elevene har å si skal en klare å få til en ekte dialog. Funn tyder på at graden av elevmedvirkning øker noe med alder på elevene. Samtidig trekkes det frem i intervjuene at resultater fra både elevundersøkelser (Bjørntoppen skole) og eksterne vurderinger (Svartfjell skole) på skolene viser at dette er et område med et forbedringspotensial. Dette erkjenner informantene og de ønsker også å bli enda bedre, noe flere erfarer at de også blir. Elevmedvirkning i praksis kan være en av bidragsyterne i arbeidet med å skape en opplæring der praksis skaper likeverdige muligheter for utvikling og læring for elever, uansett forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2021).

4.3 Samarbeid

Samarbeid handler om at lærere jobber i lag for å sikre en best mulig opplæring for den enkelte elev og elevgruppen. Et av målene med kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er at: «barnehager, skoler, PP-tjenesten og andre i laget rundt barnet og eleven må jobbe sammen for å skape et inkluderende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det å jobbe sammen krever samarbeid mellom de ulike partene. Funn i oppgaven tyder på at lærerne opplever at samarbeid som er med på å styrke den inkluderende opplæringen, preges av fleksibilitet, jevnlig møter eller møtepunkter, planlegging av undervisning frem i tid, respekt for hverandre og rom for ærlige tilbakemeldinger.

«Da tar vi opp hvis det skulle være noe, hvis det er noe vi lurer på, hvis det er noe som har skjedd, samt selvfølgelig faglig innhold, så der går liksom alt innunder (...)» (Heidi).

«Jeg hadde en lærer (spesialpedagog) som jeg jobbet med i fjor som valgte å sitte på vårt trinn og jobbe med oss når vi hadde sånn samarbeidstid, da gikk det kjempebra (...)» (Hanne).

«(...) vi bruker hvert fall to klokketimer i uken, så har vi fortløpende dialog på Messanger, så det går sånt jevnt og trutt» (Tove).

«(...) så er det jo dette med å ha møtetider og ha en god tone (...)» (Tiril).

Når det samarbeides jevnlig så er det med på å legge til rette for planlegging av undervisning frem i tid, slik at opplæringen kan tilrettelegges, noe som er spesielt viktig for sikre en

inkluderende opplæring for elever med spesielle behov inne i klasserommet, påpeker fem av lærerne. Intervjuene viser også at tett samarbeid er med på å sikre faglig inkludering i klassen for elever med spesielle behov, da fagstoff klassen skal gjennom, gjennomgås i forkant av timen utenfor klasserommet. Da balanseres det mellom å gi en opplæring som både sikrer faglig og sosial inkludering, samt kompenserer for eventuelle utfordringer eleven måtte ha.

«(...) et tettere samarbeid, for å koble eleven mer på det som skjer inne i klasserommet, at vi jobber i forkant av det som klassen jobber med» (Trond).

Funn tyder på at fleksibilitet er med på å styrke opplæringen og dette handler om at lærere uavhengig om de er kontaktlærere eller spesialpedagoger, kan bytte roller inne i klasserommet. Hensikten med det er at kompetansene brukes på en slik måte at den kommer elevene til gode i opplæringen.

«(...) vi har en fleksibilitet tenker jeg, som kan komme elevene til gode» (Hilde).

«Jeg tok (underviste) klassen og han tok (underviste) eleven, og plutselig fikk han mye bedre forhold til den eleven og alt snudde» (Tiril).

Resultater fra intervjuene indikerer at et samarbeid preget av fleksibilitet styrker den inkluderende opplæringen. For da er lærere mindre opptatt av stillingsbeskrivelse og mer opptatt av hvordan kompetansen kan brukes for å komme eleven til gode. Slikt samarbeid kommer også lærerne til gode når opplæringen for alle skjer inne i klasserommet. Funn tyder på at tidligere har spesialpedagoger i større grad arbeidet med elever med spesielle behov utenfor klasserommet. Når fokuser er dreid mot at elever skal få sin støtte inne i klasserommet som en del av den inkluderende opplæringen, er det indikasjoner på at spesialpedagoger i større grad enn tidligere opplever å være inkludert.

«(...) spesialpedagogene er i klasserommet, altså føler de seg som en del av et team, for jeg tror ikke de har følt seg helt inkludert alltid, sant, de har, kanskje det har vært litt sånn grupperom spesialundervisning tidligere» (Tove).

Lærerne trekker også frem utfordringer knyttet til samarbeid. Intervjuene viser at mangel på tid trekkes frem som en vesentlig utfordring knyttet til samarbeid. Et resultat av dette er at en

får til et samarbeid inne i klasserommet, men ikke tid til å samarbeide og planlegge undervisning på forhånd. Samarbeidet bærer da preg av at begge parter må «hive» seg rundt når det passer for alle parter, og store deler av undervisningsplanleggingen faller på kontaktlærer. Det trekkes også frem at når spesialpedagoger er inne i for mange klasser så vanskeliggjør det et samarbeid som er med på å styrke opplæringen for elevene, fordi ressursen ikke kan benyttes optimalt.

«(...) det funker ikke, for da bare blir de stående liksom, litt sånn passive, for de har ikke et opplegg når de kommer (...)» (Hanne).

For en spesialpedagog kan en kontaktlærer på sin side oppleves som travel. Da blir det viktig å kreve sin plass for å sikre et samarbeid.

«(...) jeg hører at du ikke har tid, men vi må faktisk, vi må treffes klokken åtte i morgen tidlig eller noe, for jeg må ha en tid å snakke med deg» (Tiril).

Funn viser at tidsbruken knyttet til samarbeid og styrking av den inkluderende opplæringen er svært varierende. Tidsbruken kan være alt fra noen minutter i gangen til flere møter i uken. Svært lite tid blir det hvis spesialpedagog ikke har mulighet til å sitte sammen med kontaktlærer eller må velge å samarbeide med et annet team, fordi spesialpedagogen er inne i mange klasser.

«(...) ulempen med spesialundervisning eller sånn, på alle skoler jeg har vært borti, er at du har for lite tid til å jobbe i lag (...)» (Hilde).

«(...) jeg er involvert i fire team, så det vil jo da si at jeg kanskje får, får en time med halvparten av dem (...)» (Trond).

«(...) hvis personen (spesialpedagogen) ikke velger å sitte med oss på samarbeidstid, så er det kanskje ti minutter der du bare kjapt sier: Neste uke skal vi ha om det, og så må den springe til neste trinn» (Hanne).

Det også tegn til at lærere er fleksible knyttet til arbeidstid for å sikre et samarbeid ved å bruke ettermiddager og/eller helger, for å få det til å gå opp.

«(...) vi kan ringes på søndager og alt hvis det er noe, og vi snakker også på Messenger» (Heidi).

«(...) det samarbeides digitalt utenom bunden tid på arbeidsplassen ved å bruke skolen sine digitale plattformer for å sikre informasjonsflyt mellom kollegaer» (Trond).

Dette viser en vilje blant lærerne til å strekke seg for å få til et samarbeid som kommer elevene til gode. Men det blir også sårbart når det ikke settes av tid til slikt samarbeid på skolen som vi kan se av utsagnet under. For da kan det bli personavhengig hvor mye tid som brukes til samarbeid for å tilrettelegge og styrke opplæringen.

«(...) det står jo aldri liksom på planen at nei nå skal vi snakke om inkludering, hvordan gjør vi dette her, sant» (Turid).

Lite tid til samarbeid rammer også muligheten til felles refleksjon knyttet til inkluderende opplæring. Bjørnsrud og Nilsen (2019, s. 170) viser til at felles refleksjon kan være med på å skape felles referanserammer for undervisningsarbeidet, og de praktiske handlingene. Spesielt opplever informantene at det er lite tid til slik refleksjon i hverdagen, men at de i større grad får muligheten til dette på planleggingsdager eller fellestider hvor dette er tema. Hvis tid til slik refleksjon i samarbeidet utgår risikerer en at lærere blir mer opptatt av sine utfordringer begrenset til sitt klasserom, enn å fokusere på at alle drar i samme retning (Haug, 2014, s. 41), som funn i oppgaven tyder på.

«(...) alle har liksom nok med seg selv» (Tove).

«(...) inkludering blir nedprioritert fordi at du må takle utfordrende atferd og prøve å forstå den og prøve å komme den i møte for og få den vekk».

Funn tyder på at refleksjon oppstår når skolen sin ledelse setter av tid til det eller krever det, når en jobber i team hvor en selv tar ansvar for refleksjon og når lærere opplever at dette er noe som ligger i bakhodet hele tiden og selv løfter frem tanker rundt inkludering.

«(...) når vi har planleggingsdager da har vi jo hele dagen, så da har vi jo mye bedre tid, men i den generelle hverdagen så har vi ikke det» (Hanne).

«(...) det er veldig tydelig fra ledelsen hos oss at her har alle ansvar for alle elevene uansett» (Heidi).

«Mye, i går så hadde vi et møte der vi, der alle på teamet snakket og reflekterte om en plan for en elev, og det var en sånn veldig kreativ prosess, der vi snudde på hver eneste stein og hadde veldig høyt, takhøyde, for å komme med innspill» (Trond).

«Det ligger liksom i ryggmargen på oss, at vi hele tiden skal tenke på det» (Turid).

Tiril utfordrer også måten lærere selv blir utfordret til å reflektere over egne holdninger.

«(...) vi som lærere burde blitt mye mer utfordret på vår eget, på våre egne holdninger, men det handler jo om personlige ting da».

Dette handler om at lærere skal bli enda mer bevisste på egne holdninger og verdisyn i øvelser knyttet til samspill og inkludering. I tillegg er det funn som tyder på at et nytt medlem på teamet kan være med på å trigge frem refleksjon i form av nye øyner på hvordan opplæringen er.

«Hva er argumentasjonen for å gjøre det, kan vi heller gjøre det slik» (Trond).

Samarbeid er også med på å avklare rollefordelingen blant kontaktlærere og spesialpedagoger. Men det kommer frem i intervjuene at lærerne opplever at tidsmangel knyttet til samarbeid medfører at det ofte er kontaktlærerne som har hovedansvaret for undervisningen, og at mange av andre oppgavene også havner hos kontaktlærer. Samtidig indikerer resultatene vilje blant spesialpedagogene til å avlaste kontaktlærer, men dette krever også et samarbeid der kontaktlærer klarer å delegere oppgaver.

«(...) da føler jeg at det er min jobb å avlaste kontaktlærer så mye som mulig, fordi at jeg er noe mer friere, sant» (Trond).

Funn viser at det anses som vesentlig at spesialpedagog er på et trinn, og at samarbeid planlegges for og settes av tid til i forkant for å legge til rette for at det gjennomføres.

«(...) spesialpedagogen bør være knyttet til klassen og trinnet og ikke andre plasser, sånn at en er mest mulig konsentrert (...)» (Hilde).

«(...) hun som er på mitt team er jo bare der, bare på dette trinnet, og det er jo fantastisk» (Tove).

«(...) akkurat som du setter timeplanen, setter du inn samarbeidstid, da og da skal vi samarbeide» (Heidi).

«Det er veldig veldig viktig, det som er litt synd er at vi ikke alltid får tid til samarbeid» (Turid).

Når det blir tid til å avklare roller i samarbeidet indikerer funn at lærerne opplever at dette kommer elevene til god og seg selv. Opplæringen kan styrkes ved at kontaktlærer og spesialpedagog av og til bytter roller.

«(...) da fikk jeg liksom sett litt mer, hvordan ting fungerte og hvem som gjorde hva og justerte ting mellom sant, så det burde vi sikkert gjort mer av egentlig (...)» (Turid).

«(...) det jo mye kjekkere at det er kontaktlæreren som kommer bort til eleven enn meg (...)» (Tiril).

Resultater viser også at det er viktig å avklare roller når en arbeider med tyngre elever, slik at kontaktlærer og spesialpedagog kan bytte på å ha hovedansvaret for eleven gjennom dagen.

«(...) for det kan bli litt mye på, hvis bare en skal ta den samme rollen hele tiden» (Turid).

En klar rollefordeling er også viktig for at elevene skal oppleve et godt samarbeid mellom lærere. Dette krever blant annet at en våger å snakke om det som kan være ubehagelig for å avklare hvordan man skal gjøre det neste gang.

«(...) man må våge å snakke om ting som og er litt ubehagelige, man må si ifra om ting som man gjerne synes er dumt, eller spør funket det som vi gjorde sist eller var jeg for mye ditt eller datt» (Tiril).

For i intervjuene kommer det frem at elever legger merke til samarbeid som fungerer mindre bra.

«(...) elevene merker jo om vi har en god tone, og for å få det til så må man våge å snakke om ting som og er litt ubehagelige (...)» (Tiril).

Er bemanningssituasjonen flytende er en også avhengig av at rollefordelingen er fleksibel.

«(...) vi har en veldig flytende bemanningssituasjon som gjør at vi kanskje må tilpasse hver dag, så vi kan ikke låse oss i sånne faste roller (...)» (Trond).

Skal samarbeidet fungere er det noen kriterier som må være på plass som nevnt tidligere.

Klarer en å oppfylle disse kriteriene og skape et godt samarbeid, så viser funn at det er med på å styrke den inkluderende opplæringen og kommer elever og lærere til gode.

«(...) så et godt samarbeid er jo fantastisk, ja, når det er bra så er det virkelig bra, for både kontaktlærer og elev» (Hilde).

Hvis ikke samarbeidet styrker den inkluderende opplæringen så får det konsekvenser for eleven/elevene kommer det frem i intervjuene.

«(...) all forskning tyder på at elever som ikke blir inkludert de får det tøft altså, de får det kjempetøft» (Turid).

«Har du det ikke bra på skolen, er det da så mye vits å jobbe med faglige ferdigheter, sant» (Trond).

Det også funn som indikerer at utfallet av samarbeidet også er personavhengig og det kan få uheldige følger for opplæringen. Dette oppstår når lærere strever med å motta

tilbakemeldinger i teamet, en har ulike mål og visjoner på teamet og/eller det er lite tid til samarbeid og refleksjon.

«(...) det kan bli klein stemning etterpå og det er ikke sikkert den personen tar det på en god måte, altså at den kan føle det som kritikk, det at du må gjøre mer» (Hanne).

«(...) dette er og noe som man burde vært litt mer, hatt fokus på dette med at man kan våge å være litt sånn direkte med hverandre» (Tiril).

«(...) noen spesialpedagoger er jo veldig opptatt av dette (inkludering), sant, noen er ikke det» (Turid).

«(...) det er viktig at ledelsen gir oss den tiden (...)» (Heidi).

Utfallet av dette kan bli gnisninger i samarbeidet mellom lærere eller at de jobber mot hverandre i mangel på en felles forståelse. Når det gjelder viktige samarbeidspartnere i arbeidet med en inkluderende opplæring utenom kontaktlærer eller spesialpedagog som er inne og arbeider i klassen, så trekkes disse frem i intervjuene: kontaktlærere på trinnet, ledelsen, miljøarbeidere, faglærere og foreldre.

«Ja det er læreren i parallellklassen» (Tove).

«(...) viktig at ledelsen gir noen tydelige signaler på at dette er viktig for oss, dette er viktig for vår skole, hva de forventer av oss, at de setter tydelige forventninger til hva de, ja, hva de krever da (...)» (Heidi).

«Foreldrene er så viktige å ha på lag og jeg synes det er kjempe kjempe viktig, og ofte kan det være ganske vanskelig og» (Tiril).

Et funn som var litt overraskende var at en av kontaktlærerne trakk frem at hun bruker andre faggrupper som finnes som ressurs på skolen, nemlig helsesykepleier. Helsesykepleier ble ansett som en god resurs for å skape en opplæring som er sosialt inkluderende.

«Jeg vil faktisk si helsesykepleieren jeg, jeg samarbeider en del med dem og det går jo på sosial inkludering, men slik som jeg sa i starten og så er det veldig viktig for meg» (Hilde).

4.4 Oppsummering resultater

Inkludering forstås av lærerne i undersøkelsen som evnen til å se muligheter i klasser med ulike elevforutsetninger, tilhørighet til fellesskapet, raushet og ulike dimensjoner knyttet til begrepet som sosial eller faglig inkludering. Det er ulikheter og likheter knyttet til forståelsen av begrepene blant lærerne, samtidig som flere forståelser sammenfaller med hverandre. Resultatet fra empirien indikerer at grunnlaget for forståelsen av inkludering i stor grad baserer seg på erfaring fra praksis. Teori trekkes frem blant lærere, men i mindre grad.

Det er fokus på at opplæringen skal være inkluderende blant lærerne. Dette handler om at en i praksis tilstreber å drive en opplæring for alle inne i klasserommet og at elever mottar opplæring etter evner. Hvordan hver enkelt lærer løser oppgaven inne i klasserommet for å få til praksis som er inkluderende varierer, og funn tyder på at det ikke er gitt tydelige føringer på hvordan dette skal oppnås. Praksisen blant lærerne tar ikke høyde for elevmedvirkning i stor nok grad viser resultatene. På samme tid ser lærerne verdien av å drive en opplæring som tar mer høyde for elevmedvirkning og at det kan være med på å skape en enda mer inkluderende praksis.

Resultatene indikerer at samarbeid som er med på å styrke den inkluderende opplæringen er preget av fleksibilitet, jevnlig dialog, initiativ, planlegging av undervisning frem i tid, respekt for hverandre og rom for å gi ærlige tilbakemeldinger. Konstruktivt samarbeid kommer både lærere og elever til gode. Preges samarbeidet av mangel på tid til dialog og refleksjon, fravær av felles mål og/eller ulike syn på inkludering, tyder funn på at det er med på å svekke den inkluderende opplæringen. Funnene knyttet til forståelse av inkludering, praksis og samarbeid undersøkes nærmere og drøftes i lys av teori i neste kapittel.

5. Drøfting

Hvordan lærere forstår og praktiserer inkludering, kan gi innsikt i vilkår som fremmer og hemmer en inkluderende opplæring. Dette gav resultatkapittelet innsikt i. Resultatdelen bidro også til å gi en oversikt på samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog som styrker den inkluderende opplæring og som svekker den. Kapittelet er strukturert tematisk i

likhet med resultatkapittelet. Det er fokus på hva som styrker en inkluderende opplæring, men utfordringer trekkes også frem.

5.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet

Det finnes ikke en universell akseptert definisjon av inkluderende opplæring (Haug, 2014; Haug, 2017). I resultatene kommer det heller ikke frem en bestemt definisjon, men det som lærerne legger til grunn for sin forståelse av inkludering handler om tilhørighet, tilrettelegging, fellesskap, muligheter, raushet og ulike dimensjoner av inkludering. Som vist til tidligere så hevder Haug (2017, s. 207) at inkludering er svært verdi og ideologi drevet i samme kategori som andre lignende konsepter som demokrati og sosial rettferdighet. Dette er også tilfellet blant informantene i oppgaven. Det gjør at inkludering havner i det vi kan kalle en kategori som er vanskelig å definere helt konkret, begrepet kan forstås vidt. Mitchell (2005b, i Haug, 2017, s. 207) avviser synet på at inkludering er relatert til en enkelt dominant verdi og praksis, noe også resultatene viser. Dette kan gi utslag i at skoler og ansatte selv skaper sin forståelse av hva en inkluderende opplæring er og hvilke verdier som ligger til grunn for denne forståelsen. Fordelen med dette er at det kan skapes en forståelse av inkludering som lærerne kjenner seg igjen i og har tilhørighet til, og som stemmer overens med skolen eller egne verdier. I denne oppgaven handler disse verdiene ut ifra resultatene om tilhørighet, muligheter og det å få være med og dette kan indikere en forståelse preget av romslighet, det er også essensielt for å få til inkludering (Nilsen, 2017, s. 23). Samtidig kan det være utfordrende å skape en felles forståelse for inkludering når begrepet består av flere verdier, som kan gjøre det utfordrende å skape en felles forståelse for inkludering blant lærere på en skole. En felles forståelse vil kunne skape en felles visjon for hva en inkluderende opplæring er, og i større grad kunne sikre at alle parter drar i samme retning (Haug, 2014, s. 41).

Inkludering har gjerne vært forstått i sammenheng med fysisk plassering i et fellesskap for å unngå segregering, men det er ikke nok for å realisere inkludering og begrepet rommer flere dimensjoner (Ainscowa, M. & Miles, 2008; Haug, 2014; Haug, 2017; Haug, 2020; Nilsen, 2017). Informantenes svar tyder på at de er opptatt av at begrepet rommer flere dimensjoner, blant annet sosial og faglig inkludering. At det også nevnes utfordringer med å få til full inkludering, spesielt når elevene har spesielle behov, er i tråd med tidligere forskning (Ferriday & Cantali, 2020; Kayleen, 2019; Nilsen, 2020; Saloviita, 2020). Men dette er og i

strid med målet om en inkluderende utdanning der alle elever uansett forutsetning skal gå i vanlig klasse (Haug, 2014, s. 7). Inkludering er derfor fortsatt et begrep som består av begrensninger knyttet til å gjelde alle elever. En årsak til dette kan være at praksis spiller en stor rolle knyttet til læreres definisjon og forståelse av inkluderingsbegrepet. Det er ikke så rart når det er lærerne som er satt til oppgaven å drive en inkluderende opplæring i praksis. De sitter alle med erfaringer om hva de opplever fungerer eller ikke fungerer for dem i deres opplæring.

Samtidig kan praksis og egne erfaringer være begrensende og lite utviklende i forståelsen av inkludering. Blant annet hvis forståelsen er med på å hindre at elever med spesielle behov får opplæring i ordinær klasse, noe de skal (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016, s. 120). Dette vil kreve lærere som forstår inkludering til å omhandle alle elever, også de elevene som Haug (2014, s. 6) mener har havnet utenfor inkluderingsbegrepet i skolen til tider, de elevene som avviker for mye fra normalen. Haug (2017, s. 211) påpeker at tolkninger og perspektiver knyttet til inkluderende utdanning må frem i lyset, i prosessen med å oppnå inkluderende opplæring. Da er det avgjørende at også nyansatte får ta del i skolens visjon, for selv å forstå og praktisere den. En slik prosess bør basere seg både på teori og praksis for å sikre at den opplæringen som blir gitt både er basert på empiri og hva lærere opplever fungerer eller ikke fungerer i praksis. En blanding vil kunne styrke den inkluderende opplæringen og motvirke at forståelser kun basert på praksiserfaringer får leve for lenge blant lærere og på skoler. Og regjeringen har sett behovet for å styrke forskningen for å få til en mer inkluderende praksis og økt kompetanse blant lærere, for å styrke evnen til å tilrettelegge opplæringen for hvert enkelt barn innenfor fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 54-63).

Utskiftning av personal er en utfordring for skoler når det gjelder utviklingsarbeid (Ertesvåg, 2012, s. 30). Inkluderende opplæring bør ses på som et «evigvarende» utviklingsarbeid der det alltid er rom for forbedring. Skapes det en felles forståelse av hva inkludering er, så vil nyansatte kunne ta til seg skolen sin felles forståelse og arbeide for å nå den. Når Haug (2017, s. 206) viser til at den praktiske tilstanden til inkluderende opplæring mellom skoler og innad på skoler kan variere, er det et tydelig tegn på hvor viktig det er å skape en felles forståelse på skolen, hvis ikke blir arbeidet med inkluderende utdanning utfordrende. Nyansatte er her spesielt utsatt for å videreføre en forståelse som kun er basert på praksis og som er utdatert med tanke på læreplan og empiri, fordi det er en utfordring å stille kritiske spørsmål til etablert praksis, hvis en ikke selv sitter med riktig kunnskap. En felles forståelse vil kunne fungere

som en barriere som hindrer at lærere jobber mot hverandre, som vil kunne komme elevene til gode. Og som Buli-Holmberg og Jeyaprathaban (2016, s. 122) påpeker er lærere en viktig brikke for å få til inkluderende utdanning. De viser også til at TPO hovedsakelig skal skje innenfor rammene av fellesskapet (2016, s. 24), og TPO er å anse som en viktig brikke i arbeidet med inkludering da det handler om å tilpasse opplæringen til eleven. Av den grunn er det viktig at skoler evner å skape en felles forståelse i personalet for hva som er inkludering, for å unngå at enkeltlærere er de som avgjør om opplæringen oppleves som inkluderende eller ekskluderende for elever. Felles refleksjon blant personale kan være en av brikkene i arbeidet mot en felles forståelse av inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 170).

Det som er spennende å se ut fra resultatene er at det blant lærere på Svartfjell skole er tydelig at det ikke har vært en felles forståelse for begrepet inkludering tidligere. Ulike krefter har jobbet mot hverandre i arbeidet med en inkluderende opplæring, og dette gjelder spesielt forståelsen av inkludering knyttet til spesialpedagogikk. Fortsatt er det spesialpedagoger som i større grad enn andre tar elever ut av klassen for å arbeide på grupperom, men i et mindre omfang enn tidligere. Hvis det skapes en felles forståelse blant alle i personalet kan det resultere i at alle dra i samme retning (Haug, 2014, s. 41-42), og det kan være med på å styrke den inkluderende opplæringen.

5.2 Inkluderende praksis

Det kommer frem i kapittel fire at måten lærere arbeider på for å legge til rette for en inkluderende opplæring inne i klasserommene varierer noe, men det er fokus på at alle elever skal være mest mulig i klassen. En forutsetning for inkludering er fysisk plassering i klassen, som ikke nok, men det er en vesentlig forutsetning for å sikre at elever får ta del i det levde livet i klassen (Munthe, 2021, s. 154-155). Årsaken til at fysisk plassering ikke er nok i seg selv er at dette alene ikke sikrer at eleven er inkludert sosialt eller har et faglig utbytte av å være der. En av forutsetningene for sikre utbytte av opplæringen er den lovfestede retten til TPO (tilpasset opplæring), som er en forutsetning for inkludering av alle elever i fellesskolen og som hovedsakelig skal skje innenfor rammene av fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 24). Dette løser lærerne ved å tilpasse og differensiere opplæringen. Funn i kapittel fire viser at praksisen baserer seg på at de med rett på spesialundervisning skal få dette inne i klasserommet, så langt det er mulig. Haug (2020, s. 304) fremmer at den optimale formen for inkluderende utdanning er at alle elever undervises i ordinær klasse, det også slik at TPO

gjelder både spesialundervisning og ordinær undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). Ut fra dette kan vi se at lærerne tilstreber en praksis som også litteraturen fremmer. Det indikerer også at fokuset er knyttet til å gi en inkluderende opplæring innenfor fellesskapets rammet.

På samme tid viser funn at dette ikke alltid er mulig å oppnå. Opplæringen klarer ikke alltid å gi alle elever en praksis som er inkluderende. Haug (2014, s. 6) påpeker at en skole for alle, likevel ikke alltid betyr alle. Resultatene tyder på at dette også gjelder i dagens opplæring, samtidig er det en vilje blant lærere til å drive en praksis som tilstreber å inkludere alle i klassen. Dette viser at lærere ønsker å praktisere en opplæring som inkluderer alle i dagens skole, men at løsningen på hvordan å få det til i praksis enda ikke finnes. Det er satt i gang et kompetanseløft knyttet til spesialpedagogikk og inkluderende praksis som skal sikre enda mer kompetanse blant de ansatte rundt elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021), men det finnes ingen fasit på hvordan man skal lykkes med å praktisere og drive en inkluderende opplæring. Skoler kan likevel ta lærdom av hverandre, men å kopiere definisjoner og tilnæringsmåter direkte kan få følgende konsekvenser: løsning og strategi virker ikke eller at de i verste fall gjør det verre (Haug, 2017, s. 211). Fordelen med at en inkluderende praksis må tilpasses skolen er at lærere på ulike skoler kan være med å etablere en praksis som er best mulig for den skolen. Ulempen er at det kan bli tilfeldig hvilken praksis som gjennomføres, spesielt hvis definisjoner kun er basert på praksis og ikke teori og forskning. Det er også en utfordring hvis skolen sin ledelse ikke evner å lage en tydelig nok strategi for praksis, og det oppstår ulike praksiser blant lærere på samme skole. Et resultat av dette som funn tyder på er at lærere kan havne i konflikter med hverandre, fordi de er uenige om «riktig» praksis. Dette vil kunne svekke elevene sin opplæring hvis ikke alle elever gis muligheter for læring og utvikling på sitt nivå. Funn i kapittel fire tyder også på at lærere er opptatt av deres autonomi i hvordan de løser ulike oppgaver. Løsningen kan være å finne den gylne middelvei på hver skole knyttet til hvordan strategien for praksis skal være for å styrke den inkluderende opplæringen. Da vil lærere oppleve at de har en viss autonomi, samtidig som skolen har en tydelig strategi for praksis som må følges av alle lærerne på skolen.

Lærere i dag står i en skvis mellom det å håndtere en heterogen gruppe, samtidig som de opplever et økende press knyttet til skoleprestasjoner og krav fra foreldre (Cameron, 2017, s.1029). Har skolen en tydelig praksis blir det også lettere for lærere å vise dette til foreldre at slik jobber vi på denne skolen. For det er slik at uro oppstår når alle elever skal samles i en

klasse, og hvor mye uro skal enkeltelever påføre «fellesskapet»? Det er en avveining for spesialpedagogene i denne oppgaven knyttet til balansen mellom deltakelse i klassen og det å ta elever ut for å øve på enkeltferdigheter utenfor fellesskapet. Igjen blir det viktig at skolen har tydelige føringer for praksis slik at lærere drar i samme retning, samtidig som skolen må legge til rette for tverrfaglig kunnskap, da det kan være en måte å få til en inkluderende praksis på (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016, s. 122).

Nyansatte på skoler må presenteres for skolen sin vedtatte praksis, slik at de kan videreføre og ta del i strategien (Ertesvåg, 2012, s. 30). Det er nødvendig for å sikre at en felles strategi varer over tid, og da må det tas høyde for at det blir utskiftninger av personal. Lærere er også den største enkeltfaktoren som påvirker hvor mye utbytte eleven har av skolen (Hattie, 2009). Nettopp derfor er det avgjørende at alle ansatte har kunnskap om inkludering og hvordan de skal praktisere inkludering på den aktuelle skolen. For det viser seg i oppgaven at det er personavhengig i hvor stor grad ekstra resurser er med på å styrke den inkluderende praksisen. En slik utfordring er blant annet når spesialpedagoger er plassert i mange klasser og det blir lite tid til samarbeid og muligheter til å bli kjent med elevene. Da bidrar ikke denne ressursen til styrking og det blir mer arbeid på kontaktlærer for å tilrettelegge. Det er uheldig fordi fravær av støtte og resurser kan være med på å skape barrierer som hindrer en inkluderende praksis (Ferriday & Cantali, 2020, s. 158). Noe som ikke er ønskelig når opplæringen skal være inkluderende. Derfor blir det viktig at både kontaktlærer og spesialpedagog innehar den kunnskapen som behøves for å tilrettelegge den ordinære og spesialpedagogiske opplæringen slik at den blir inkluderende, og sammen bygger et godt lag rundt eleven/elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Funn i resultatkapittelet viser at fremgangen i arbeidet følges systematisk og dette er en god måte å oppdage om praksisen blir mer inkluderende eller ikke over tid, og hva som eventuelt skaper dette. Da kan en i større grad sette inn tiltak for å styrke praksis, enten det er snakk om omdisponering av resurser, tilrettelegging eller endring av praksis. Resursperspektivet er ofte styrt av skolen eller kommunen sin økonomi så her er det lite lærere kan gjøre, men det kan være rom for å bruke de ressursene en allerede har på en fleksibel måte som i større grad styrker opplæringen.

En inkluderende opplæring må ta hensyn til elevens meninger da det er en viktig brikke i opplæringen til demokratiet og for å skape en inkluderende skole for den enkelte (Haug, 2014, s. 33). Resultater viser likevel at praksisen ikke tar nok hensyn til elevmedvirkning til tross for at lærerne er bevisste på den positive effekten medvirkning kan ha, både på faglig og

sosial inkludering, men også motivasjon. Det som er positivt er at lysten til å bli bedre på området er tilstede, noe flere av lærerne også er i gang med. Kvaliteten på inkluderingen betyr og at læringsmiljø og undervisning er tilpasset mangfoldet i klassen (Munthe, 2021, s. 156). Da må også mangfoldet få ytre seg og medvirke for å sikre en slik praksis. En måte å gjøre dette på kan være å høre med elever som en tenker har utbytte av å ha korte økter utenfor klassen ønsker det selv, eller om de opplever det som stigmatiserende. Fordi det er mange elever i dag som mottar spesialundervisning som har en opplevelse av marginalisering (Munthe, 2021, s. 153). Og det er klart at marginalisering vil være til hinder og skape en barriere i målet om inkludering. Slike pedagogiske dilemmaer kan oppstå og det finnes sjelden en mal som kan benyttes som fasit, men en start bør være å høre med elever hvordan de selv opplever opplæringen. For det elevene som skal oppleve en inkluderende opplæring og det er praksis som i stor grad styrer det. Hvis elever ikke har muntlig språk kan en forsøke å tolke tegn og/eller deres kroppsspråk i situasjoner som tar de bort fra fellesskapet.

Skolen er et fellesskap, derfor vil det alltid være en balanse mellom hensynet til den enkelte og til fellesskapet (Haug, 2014, s. 33). Elevmedvirkning handler derfor ikke om at enkeltelever skal bestemme opplæringen selv, men de skal bli hørt og deres ytring skal behandles på samme måte som andres. Klarer lærere å skape ekte dialoger med elevene er dette en praksis som vil kunne styrke opplevelsen av en inkluderende opplæring. Funnene i kapittel fire understreker også de styrkene lærere trekker frem knyttet til elevmedvirkning. Da er det tankevekkende at dette varierer fra lærer til lærer og at det er et område lærere fra begge skoler trekker frem som et utviklingsområde. Dette tyder på at behovet for mer kunnskap rundt hvordan man i praksis skal drive en opplæring preget av elevmedvirkning er tilstede, og at et resultat av mer elevmedvirkning er styrking av den inkluderende opplæringen.

5.3 Samarbeid

Samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog er en viktig faktor for å oppnå en inkluderende opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Nilsen, 2020). Funn i kapittel fire viser at det gode samarbeidet er preget av fleksibilitet, jevnlig dialog, planlegging av undervisning frem i tid, ærlighet, felles mål og der begge parter tar initiativ. Samarbeid preget av dette er med på å styrke den inkluderende opplæringen. Det kommer frem av resultatene at lærere anser det som viktig at undervisning planlegges frem i tid for å kunne tilpasse undervisning innenfor fellesskapets rammer for elever med spesielle behov. Lærere bør av den grunn

tilstrebe å sikre at undervisning blir planlagt frem i tid og ikke rett før timen, og dette er i tråd med at Carter et al. 2009 (sitert i Nilsen, 2020, s. 982) hevder at samarbeidsplanlegging mellom allmennlærer og spesialpedagog er en vesentlig faktor for å møte læringsbehovene til de ulike elevene. Alle elever har også rett på TPO etter § 1-3 i opplæringsloven (1998). Tid til samarbeid og tid til planlegging av undervisning er områder som bør satses på i arbeidet med en inkluderende opplæring, fordi dette kan være med på å styrke opplæringen.

Det som er bekymringsfullt er at tiden som brukes på slikt samarbeid er svært varierende. Tiden som brukes til samarbeid kan være alt fra korte samtaler i gangen på noen minutter, til flere møter i uken. Funn i kapittel fire tyder videre på at det er svært tilfeldig hvor jevnlig møter gjennomføres, men jo større utfordringen er jo tettere er samarbeidet. Problemet er at lærere etterlyser mer tid til samarbeid. De opplever at tiden ikke strekker til og det gjør opplæringen mindre inkluderende enn nødvendig. Når spesialpedagoger er lite i en klasse blir det ofte lite tid til samarbeid, dette er også noe Nilsen (2020, s. 993) hevder er en stor utfordring med ordinær utdanning, og dette får uheldige konsekvenser for opplæringen. Hvis en har lite tid sammen så er det utfordrende å planlegge undervisning frem i tid der begge parter har vært delaktige og blitt enige om et felles mål. Noe som er helt nødvendig for å skape en inkluderende opplæring som er forståelig og overkommelig for alle elever (Munthe, 2021, s. 154).

I resultatkapittelet kommer det frem at både spesialpedagoger og kontaktlærere opplever det som svært ugunstig for samarbeidet at spesialpedagoger er i mange klasser. Dette er med på å hindre en jevnlig dialog. Skoler bør derfor forsøke å legge til rette for at spesialpedagoger er i få klasser og gjerne på samme trinnet, for å legge mer til rette for at et samarbeid med kontaktlærer kan gjennomføres. En slik løsning øker muligheten for et tett samarbeid som igjen kan være med på å styrke den inkluderende opplæringen. For det er vanskelig å oppnå et fleksibelt samarbeidet preget av tett dialog hvis den ene parten alltid er opptatt. I tillegg øker lite samarbeid sjansen for at spesialpedagogen ikke får være den resursen den kunne vært, fordi planlegging på forhånd uteblir. Det er ugunstig både i lys av styrking av den inkluderende opplæring, men og i et økonomisk perspektiv. Fordi kommuner må betale den resursen uansett, til tross for «effektiviteten» til resursen som settes inn. Dette er ikke kritikk til spesialpedagoger, men en bevisstgjøring knyttet til å se effekten av å plassere en lærer i for mange klasser. For lærere blir det også utfordrende å gi en opplæring som tar hensyn til elevens utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192), fordi læreren ikke kjenner eleven godt nok. For

har du svært mange elever i løpet av en uke, så blir det mindre tid til å bli kjent med elevene og forutsetningene til den enkelte elev.

Teori viser at for de fleste elevene som har rett på spesialundervisning, så utgjør dette kun en liten del av den ukentlige kvoten av undervisningstimer (Haug, 2020, s. 306), som betyr at de er mest inne i klassen uten noen form for ekstra støtte. I resultatkapittelet er det tegn på at et godt samarbeid kan være med på å skape en fleksibilitet i rollene mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Fordelen med dette er at opplæringen tilpasses til eleven eller elevenes beste. Hvis en slik fleksibilitet i større grad klarer å møte de ulike behovene til elevene, vil det kunne skape en mer inkluderende opplæring som tar hensyn til både faglig og sosial inkludering. Ledelsen på skolen kan være tjent med at de setter av tid til mer samarbeid som øker sjansen for en enda mer inkluderende opplæring. Det er to funn som peker på at fleksibilitet styrker opplæringen. Det første er at den læreren med mest kompetanse i faget er den som gjennomfører undervisningen i klassen uavhengig av stillingstittel. Det andre er at kontaktlærer får mulighet til å bli bedre kjent med elever i klassen med spesielle behov når spesialpedagog tar ansvaret for undervisningen i klassen. Da blir det lettere å tilpasse opplæringen til elevbehovene ved senere planlegging av opplæringen, fordi læreren/lærerne i større grad kjenner til elevenes ulike evner og forutsetninger. Det viser hvor viktig det med god samarbeidskompetanse for å bygge et godt lag rundt elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan være med på å skape en opplæring som møter de ulike elevenes utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192), som igjen vil kunne skape en mer inkluderende opplæring. Skal dette kunne realiseres er det behov for både tid til samarbeid, men også fokus og øvelser knyttet til hvordan man får til et godt samarbeid. For som resultatene viser i kapittel fire er det ingen selvfølge å få til et godt samarbeid, i tillegg er det personavhengig i hvilken grad samarbeidet er vellykket.

Samarbeid er også avgjørende for å avklare rollefordelingen mellom spesialpedagog og kontaktlærer. Funn i resultatkapittelet peker på at dette er noe lærere er opptatt av og anser som viktig for å styrke den inkluderende opplæringen. Avklaringer kan være med på å trygge lærere slik at det på forhånd av undervisning er avklart hvilke forventninger en har til hverandre. Da kan en unngå situasjoner der en i etterkant av undervisning må ta opp med en kollega at en ikke er fornøyd med arbeidet. For funn viser at slike tilbakemeldinger kan være med på å skape friksjon i samarbeidet. Lærere kan også oppleve svært ærlige tilbakemeldinger som vanskelige og det kommer frem i resultatkapittelet. Bevissthet rundt

rolleavklaring er noe lærere bør tilstrebe for å sikre en inkluderende opplæring. For elever merker når lærere ikke har et godt samarbeid, det blir nemlig synlig i klasserommet. Skulle samarbeidet skli ut blir det viktig at en også som kolleger kan ta opp det som er ubehagelig slik at samarbeidet blir konstruktivt og kommer elevene til gode.

En uheldig konsekvens av uklar rollefordeling og lite samarbeid er at kontaktlærerne får en større arbeidsbelastning og at en ikke får benyttet ressursen spesialpedagogen er fullt ut. Resultatkapittelet viser at dette er noe både kontaktlærer opplever og som spesialpedagoger er bevisste på. For det kommer frem at hovedtyngden i stor grad faller på kontaktlærer når det gjelder både planlegging av undervisning, gjennomføring og kontakt med foreldre. Samarbeid kan være med på å avklare hvem som gjør hva, og dette kan igjen sikre en mer jevn arbeidsbelastning mellom lærere. Dette vil kreve kontaktlærere som evner å delegerer ansvar og spesialpedagoger som tar initiativ. En forutsetning for å få dette til at ledelsen skaper en forventning om at alle lærere har like mye ansvar for alle elever, for å unngå spesialpedagoger som kun anser enkeltelever som sin oppgave å hjelpe og kontaktlærer som overlater alt ansvar for opplæringen for elever med spesielle behov til spesialpedagog. Opplever ikke lærere et felles ansvar for alle elever vil det svekke den inkluderende opplæringen, fordi inkludering ikke blir et felles ansvar for alle lærere (Nilsen, 2020, s. 982).

Lærerne trekker frem ledelsen som en viktig samarbeidspartner i arbeidet med en inkluderende opplæring. I kapittel fire kommer det frem at inkludering har vært tema på planleggingsdager og fellestider. Dette har vært med på å skape refleksjon rundt hva en inkluderende opplæring er blant personalet, og er nødvendig skal en klare å skape en felles visjon på skolen (Ertesvåg, 2012, s. 108). En felles visjon er blant annet viktig for å kunne skape et felles mål blant lærere i arbeidet med en inkluderende opplæring. Men det er en opplevelse blant lærerne at tidspress, lite tid til samarbeid og andre mer akutte saker er til hinder for slik refleksjon i det daglige samarbeidet. Det er uheldig fordi Bjørnsrud og Nilsen (2019, s. 170) påpeker at felles refleksjon skaper felles referanserammer for undervisningsarbeidet og de påfølgende praktiske handlingene til teamet. Hvis det uteblir så vil det påvirke opplæringen til elevene fordi det kan oppstå mye variasjon i hvordan lærere praktiserer en inkluderende opplæring. Da kan det bli tilfeldig i klasserom og innad på en skole i hvilken grad elevene opplever opplæringen som inkluderende. En konsekvens er blant annet at utdaterte holdninger og praksiser knyttet til spesialundervisning får leve for lenge på skoler enn nødvendig, av den grunn at praksisen ikke reflekteres over, noe resultatkapittelet

viser. Dette må spesielt ledere være årvåkne ovenfor da det svekker den inkluderende opplæringen. Coronapandemien trekkes frem som en årsak til at felles refleksjon har foregått i mindre grad enn tidligere. Dette har med antallsbegrensninger å gjøre og har vært utenfor ledelse og læreres kontroll, men er lite gunstig fordi lærere er opptatt av å kunne rådføre seg med kolleger (Christensen & Godø, 2021, s. 22). Felles refleksjon i samarbeidet mellom spesialpedagog og kontaktlærer er også viktig for å unngå at elever som mottar spesialundervisning opplever marginalisering (Munthe, 2021, s. 153). I tillegg kan det være med på å sikre en sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, som vil være nødvendig skal opplæringen være inkluderende. Ledelsen må på sin side holde liv i visjonen om en inkluderende opplæring, hvis ikke dør den ut over tid (Ertesvåg, 2012, s. 30).

Viktige samarbeidspartnere for å styrke den inkluderende opplæringen er kontaktlærere på trinnet, sosialrådgiver, faglærer, ledelse, miljøarbeider, foreldre og helsesykepleier. Samarbeid med foreldre har lenge blitt ansett som viktig i skolen og blir viktig fremover også, fordi dagens foreldre krever mer av skolen og lærere opplever et økende krav fra dem (Cameron, 2017, s.1029). Samarbeid kan være med på å sikre at en trekker i samme retning og det vil kunne være med på å styrke den inkluderende opplæringen. For en skole for alle betyr at også de som strever faglig, sosialt, lager høye lyder eller velter en stol skal være en del av fellesskapet. Da må foreldre forstå hvorfor det er viktig at alle får være i klassen og at et fellesskap består av elever med ulike evner og forutsetninger.

Samarbeid mellom pedagoger er ansett som en viktig læringsarena for profesjonell utvikling (Ertesvåg, 2012, s. 108). Resultatene i oppgaven viser at det er viktig at lærer har mulighet til å samarbeide med andre i målet om en inkluderende opplæring. Coronapandemien har hindret noe av dette samarbeidet i form av fysisk samarbeid. Per dags dato er det ikke lenger restriksjoner på norske skoler knyttet til antallsbegrensninger. Lærere kan igjen samarbeide med flere for å søke råd og løsninger. Flere skoler har tilgang på andre faggrupper inne på skolen som helsesykepleiere eller vernepleiere, men det varierer hvor tett lærere samarbeider med disse (Christensen & Godø, 2021, s. 22). Tiden er gjerne inne for at lærere i større grad bruker de tilgjengelige samarbeidsressursene som er tilgjengelige på skolene. Sammen kan ulike yrkesgrupper sikre profesjonell utvikling og styrking av den inkluderende opplæringen. Samarbeid med andre faggrupper kan lærere selv oppsøke, i tillegg kan ledelsen være dyktige på å synliggjøre de ulike ressursene som er tilgjengelig. For funn i kapittel fire viser at en travel

hverdag kan gjøre at en søker råd hos sine nærmeste samarbeidspartnere, da disse gjerne er lett tilgjengelige og kjenner elevene.

5.4 Oppsummering

I drøftingsdelen har jeg gransket, hvilke muligheter funn i oppgaven kan gi knyttet til styrking av den inkluderende opplæringen i skolen, samt noen utfordringer. I det følgende oppsummerer jeg tematisk hovedpunktene.

Det at det ikke finnes en universell akseptert definisjon av inkluderende opplæring (Haug, 2014; Haug, 2017) kommer også frem i denne oppgaven. Fellestrekk er at lærerne forstår begrepet knyttet til romslighet, fellesskap og ulike dimensjoner som faglig og sosial inkludering. Fellestrekk gjør at det er mulig å skape en felles forståelse av begrepet på en skole hvis de ulike forståelsene får komme frem og reflekteres over. Samtidig utgjør det en utfordring at det ikke finnes en universell akseptert definisjon, og kanskje er begrepet både for komplekst til å standardisere både når det gjelder forståelsen av begrepet og praksis. Men for å unngå at det blir tilfeldig om en opplæring blir inkluderende innad på en skole må det skapes en felles forståelse og retningslinjer for praksisen. Dette er nødvendig for å sikre et det settes felles mål for opplæringen blant alle lærerne på en skole. For det er tydelig at praksis i stor grad er med på å definere læreres forståelse av inkludering. Praksis kan gi en realistisk forståelse av hva som er inkludering, men det kan også virke begrensende i form av hvem inkludering gjelder og skape forståelser på skoler som er utdaterte og i strid med teori.

En inkluderende opplæring kan nås på mange forskjellige måter, og det skaper både muligheter og utfordringer. For skoler kan lære av hverandre, men ikke kopiere definisjoner og tilnæringsmåter direkte (Haug, 2017, s. 211). For lærere kan drive en opplæring som er inkluderende på mange ulike måter. Det gir rom for at lærere bruker sine sterke sider for å styrke den inkluderende opplæringen. Men hvis skolen ikke har en tydelig strategi for inkluderende opplæring risikerer en at lærere driver en opplæring som ikke i stor nok grad tar hensyn til inkludering. En inkluderende praksis balanseres hele tiden på et tveegget sverd mellom læreres autonomi på den ene siden og felles strategi på skolen på den andre siden. For teori viser at forståelsen av inkluderingsbegrepet kan variere fra skole til skole, men og innad på en skole (Haug, 2017, s. 206). Inkludering er en flytende pedagogisk visjon og prosess, der det alltid vil være rom for forbedring og endring. Det gir rom for utvikling hvis en ser at

resultater uteblir i arbeidet med inkludering, samtidig krever det lærere som er villige til å endre praksis på kort tid når arbeidets resultater uteblir.

Samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog som er med på å styrke den inkluderende opplæringen er preget av fleksibilitet, jevnlig dialog, planlegging av undervisning frem i tid, initiativ fra begge parter, felles mål og rom for ærlige tilbakemeldinger. Funn viser samtidig at tiden som brukes til å samarbeid for å styrke den inkluderende opplæringen er svært varierende. Dette skaper utfordringer i arbeidet med inkludering og kan illustreres med at resultatene viser at hovedmengden av arbeidsoppgaver havner hos kontaktlærer, det blir vanskelig å planlegge opplæring sammen og avklare rollefordelingen. Det er en opplevelse av at tid til samarbeid er mangelvare, spesielt utsatt blir det hvis spesialpedagog underviser i mange forskjellige klasser. Mangel på samarbeid svekker muligheten for en mer inkluderende opplæring.

6. Implikasjoner til praksis og videre forskning

6.1 Implikasjoner/anbefalinger til praksisfeltet

Hvis det er ulike oppfatninger innad på skolen om hva inkludering handler om så kan det oppstå ulike utfordringer. Lærere kan risikere å motarbeide hverandre når en felles forståelse av begrepet uteblir. Dette vil kunne påvirke både samarbeidet mellom lærere, men også den inkluderende opplæringen til elevene. I praksis kan en få klasser på samme skole der opplæringen er svært inkluderende og det tas hensyn til elevforutsetninger, samtidig som opplæringen i en annen klasse i mindre grad er inkluderende. Hvis det er praksis som dominerer forståelsen av inkluderingsbegrepet, er det også en fare for at praksis baserer seg på kunnskap som ikke er i tråd med nyere forskning og at den utøves lengre på en skole enn nødvendig. At skolen gjennomfører et inkluderingsprosjekt over tid kan legge til rette for at lærere kan komme frem til en mer felles forståelse for inkluderingsbegrepet, som igjen kan skape en mer inkluderende opplæring for alle elever på en skole. Det er viktig at ledelsen viser at inkludering er viktig for dem ved gjennomføring av slike prosjekt.

En felles praksis for hvordan inkluderende opplæring skal gjennomføres er med på å gjøre det forutsigbart for lærere og elever. Det positive med å gi lærere autonomi til selv å ta en pedagogisk beslutning på hvordan den inkluderende opplæringen bør gjennomføres er deres kjennskap til eleven/elevene. Men det har også en bakside, for en kan risikere at kompetansen

og erfaringen læreren har er det som avgjør om elever tar del i fellesskapet eller i større grad plasseres utenfor fellesskapet. Da kan en risikere at det er tilfeldig innad på en skole hvor inkluderende praksisen blir ut fra hvilken kontaktlærer eller spesialpedagog du får. Det vil være uheldig når vi vet at lærere er en viktig brikke i den inkluderende opplæringen (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016, s. 122), og når lærere er den største enkeltfaktoren som påvirker hvor mye utbytte eleven har av skolen (Hattie, 2009). Ledelse og kommuner bør være bevisste på hvilke utfordringer som kan oppstå hvis det gis for store friheter i praktisering av en inkluderende opplæring.

Det som er opplyftende er at begge skoler systematisk evaluerer sin praksis. Da kan praksis jevnlig justeres om det er nødvendig, basert på mål en har jobbet mot siden forrige evaluering. Den inkluderende praksisen bør i større grad også sikre mer elevmedvirkning. Elever som får komme med sine meninger vil kunne oppleve at deres mening inkluderes i den daglige opplæringen. Det kan bidra til faglig så vel som sosial inkludering. For elever med rett til spesialundervisning vil det være spesielt viktig med elevmedvirkning knyttet til plassering, for å unngå ekskludering og marginalisering (Munthe, 2021, s. 153). Funn tyder på at det kreves enda mer fokus og kunnskap rundt hvordan man oppnår elevmedvirkning i praksis. Dette kan løses ved at skoler selv jobber med det eller at det satses på lokalt i kommunen eller nasjonalt.

Når samarbeidet er godt er mulighetene mange og det styrker arbeidet med å oppnå en inkluderende opplæring. Det er likevel ikke alltid en oppnår et godt samarbeid og det får konsekvenser for den inkluderende opplæringen. Blant hevder Carter et al. 2009 (sitert i Nilsen, 2020, s. 982) at samarbeidsplanlegging mellom allmennlærer og spesiallærer er en vesentlig faktor for å møte læringsbehovene til de ulike elever. Det kommer frem at det ofte ikke er tid til slikt samarbeid i den daglige driften av opplæringen. Konsekvensen er at lærere ikke klarer å møte de ulike læringsbehovene og opplæringen kan bli mindre inkluderende. Det kommer frem erfaringer fra praksis som viser til historier der en lykkes med å styrke den inkluderende opplæringen, gjennom et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog og andre samarbeidspartnere. Men det å få til et godt samarbeid er en kunst og gjerne personavhengig, til tross for at en ledelse gjerne har en forventning om at alle kolleger skal kunne samarbeide. Dessverre ser det ut til at et mindre godt samarbeid skaper friksjon i arbeidet med en inkluderende opplæring. Samarbeid fremstår i oppgaven som en vesentlig faktor for å lykkes med en inkluderende opplæring. Både myndigheter og kommuner bør

anerkjenne behovet for samarbeidstid mellom lærere. Funn i oppgaven peker på at mangel på tid er en vesentlig barriere i arbeidet med å styrke den inkluderende opplæringen. På samme tid gir oppgaven innsikt i flere faktorer innenfor samarbeid som er med på å fremme den inkluderende opplæringen. Funn tyder på at kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021) er helt riktig, for å styrke evnen til samarbeid og kompetanse, slik at alle elever opplever opplæringen som inkluderende uavhengig av sine forutsetninger.

6.2 Implikasjoner til videre forskning

Det er behov for mer forskning og kunnskap rundt hvordan man kan sikre en inkluderende opplæring for alle elever i skolen. En større kvantitativ studie vil kunne gi mer kunnskap om forståelsen og praksisen rundt inkluderende opplæring nasjonalt blant pedagoger. Slik kunnskap vil være vesentlig for arbeidet med å oppnå en inkluderende opplæring for alle elever i den norske skolen.

Litteratur

- Ainscowa, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Springer*, 38, 15-34. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscowa, M. & Sandilla, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- 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>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*. 31 (1), 119-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099986>
- Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International journal of inclusive education*. 21 (10), 1028-1044. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>
- Christensen, H & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*. 105 (1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal.

Ferriday, G. & Cantali, D. (2020). Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school. *Support for Learning*, 35 (2), 144-162.

<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12295>

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of Over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.

Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206-217.

<http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *EDUCATION*, 48 (3), 303-315.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>

Kayleen, C-H. (2019). Inclusive Education: How do New Zealand Secondary Teachers Understand Inclusion and how does this Understanding Influence their Practice? *KAIRARANGA*, 20 (1), 46-57.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1240185>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Miles, S & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Munthe, E. (Red.). (2021). *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring*. Cappelen.
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Å møte mangfold og utvikle fellesskap – sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2020). 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>
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*. 44 (4), 495-510.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Kunnskapsdepartementet. Sosial- og helsedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=1>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>

NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Melde endringer i meldeskjema*. Hentet 10. mai 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (1), 64-73.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Tangen, R. (Red). (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a156883>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide kontaktlærer/spesialpedagog

Informasjon

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, hensikt/formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskrivelse

- Hverken skole eller ansatte vil bli gjenkjent
- Minne om og ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne om taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndopptak og det vil bli lagret innelåst.
- Spør om noe er uklart eller om respondentene har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som.. (stillingsbeskrivelse)?
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Begrepsforståelse

5. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
6. I hvilken grad har dere en felles forståelse for begrepet inkludering på skolen? Utdyp (eks. tema diskutert på fellestid, møter eller på planleggingsdager?).
7. Kan du beskrive om det er praksis som primært har vært med på å definere din forståelse av inkluderingsbegrepet, eller om forståelsen av begrepet og praksisen har utviklet seg basert på andre grunnlag, eks. basert på teori/kilder/kurs (Udir, KD).

Inkluderende praksis

8. Hvordan jobber dere med inkluderende opplæring i klasserommene på denne skolen?
- Tilleggsspørsmål: Har dere en felles plan/strategi på hvordan lærerne skal styrke den inkluderende

opplæringen? Eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom? Hvis det er opp til hver enkelt, hvordan gjør du det? På hvilket grunnlag baserer du dine valg på/hvorfor gjør du akkurat det du gjør?

9. Hvordan opplever du at deres strategi for inkluderende opplæring fungerer? Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer? Følges fremgang/arbeidets resultater systematisk (hvordan i tilfelle) eller heller sporadisk?

10. I hvilken grad opplever du at deres strategi for inkluderende opplæring tar hensyn til elevmedvirkning?

Samarbeid

11. Hvordan samarbeider du og kontaktlærer/spesialpedagog om undervisningen for å styrke den inkluderende opplæringen i et klasserom med ulike læringsforutsetninger/elevbehov?

12. Hvor mange timer i uken bruker du og kontaktlærer/spesialpedagog på samarbeid knyttet til å styrke den inkluderende opplæringen?

13. Forskning viser til at felles refleksjon kan være en forutsetning for inkluderende opplæring spesielt for elever med spesielle behov. Hvordan opplever du at felles refleksjon rundt inkluderende opplæring vektlegges i samarbeidet med andre kollegaer, og mellom deg og kontaktlærer/spesialpedagog? Har inkluderende opplæring vært et spesifikt tema på deres planleggingsdager eller fellestid? Har arbeidsgiver (og/eller fagforening) tilbudt kurser omkring dette temaet?

14. På hvilken måte opplever du at samarbeid kan bidra til å avklare rollefordeling/ansvarfordelingen for opplæringen i klasserommet mellom deg og kontaktlærer/spesialpedagog? Hvordan vil normalt ansvarfordelingen mellom deg og kontaktlærer/spesialpedagog være?

15. I hvilken grad opplever du at samarbeidet med kontaktlærer/spesialpedagog fungerer i arbeidet med å styrke den inkluderende opplæringen? Hva mener du fungerer bra og hvor mener du at dere har utviklingspotensiale/ønsker å bli bedre?

16. Hvem er dine viktigste samarbeidspartnere utenom kontaktlærer/spesialpedagog i arbeidet med å styrke den inkluderende opplæringen?

Avsluttende

17. Har du noe du ønsker å tilføye om temaet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan forstår og praktiserer lærere inkludering, og hvordan samarbeider kontaktlærere og spesialpedagoger for å styrke inkluderende opplæring i et klasserom med ulike læringsforutsetninger?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres forståelse av inkludering, praksis og hvordan samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog kan være med på å styrke den inkluderende opplæringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet avd. Stord og skal bli grunnskolelærer. Tema for min masteroppgave er inkluderende opplæring og samarbeid mellom kontaktlærere og spesialpedagoger. Formålet med intervjuene er å undersøke læreres (kontaktlærere og spesialpedagoger) forståelse av inkludering og hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeider for å styrke den inkluderende opplæringen i klasserom med ulike læringsforutsetninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet ved Håkon Persson Fosen, student.
Veileder: Professor Tarja Irene Tikkanen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du arbeider som kontaktlærer eller spesialpedagog i barneskolen. Det vil være aktuelt med 5-7 informanter i denne masteroppgaven. Jeg vet ikke hvem du er, men du får henvendelse fordi jeg har kontaktet ledelsen ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller på et fysisk eller digitalt intervju med meg. Et intervju er en samtale, der jeg som en intervjuer stiller deg forskjellige spørsmål som belyser problemstillingen min. Intervjuet inneholder spørsmål rundt din stilling, temaet inkludering og samarbeid og måten du arbeider med inkludering i praksis. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter og dine svar tas opp på en lydopptaker.

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 bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger gitt i intervjuet.
- Kontaktopplysninger som arbeidsplass og navn vil anonymiseres. Datagrunnlaget vil kun være lagret på låste maskiner som krever mine personlige passord.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20. juni 2022. Lyddopptak fra intervju slettes når prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Håkon P. Fosen, haakon_f@hotmail.com, tlf: 95269299 eller Tarja Irene Tikkanen, tarja.tikkanen@uis.no, tlf: 51831301.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, tlf: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder: Professor Tarja Irene Tikkanen)

Håkon P. Fosen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Hvordan samarbeider kontaktlærere og spesialpedagoger for å styrke inkluderende opplæring i et klasserom med ulike læringsforutsetninger?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, planlagt 20.06.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

884040

Prosjekttittel

Hvordan forstår kontaktlærere og spesialpedagoger inkludering og hvordan samarbeider kontaktlærere og spesialpedagoger for å styrke inkluderende opplæring i et klasserom med ulike læringsforutsetninger

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tarja Irene Tikkanen, tarja.tikkanen@uis.no, tlf: 41314343

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Håkon Persson Fosen, haakon_f@hotmail.com, tlf: 95269299

Prosjektperiode

16.08.2021 - 20.06.2022

Vurdering (1)

29.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!