



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	223
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26904
----------------------	-------

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

Jan Anders Igelkjøn Emmerhoff – Kandidatnummer: 223

En inkluderende skole for alle

En kvalitativ dokumentanalyse av NOU 2015:2 og Meld. St. 6 (2019-2020)

An inclusive school for everybody

A Qualitative document analysis of NOU 2015:2 and Meld. St. 6 (2019-2020)

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Min masteravhandling markerer slutten på mitt utdanningsløp. Dette utdanningsløpet har vært fem år der jeg har lært mye om meg selv og opparbeidet meg en faglig og relevant kompetanse innenfor læreryrket, noe jeg tror jeg vil få bruk for resten av mitt liv. Store deler av studietiden har vært preget av en verdensomspennende pandemi, og noe som har preget min studiehverdag. For meg har denne pandemien gitt flere muligheter enn begrensninger da jeg i løpet av denne perioden har blitt far, forlovet meg og totalrenovert to leiligheter. Jeg kommer til å se tilbake på dette masteråret som et utfordrende og spennende år der jeg har fått gleden av å gjennomføre et dypdykk i et tema jeg er lidenskapelig opptatt av. Dette året har vært utfordrende da både jeg og forlover er fulltidsstudenter som leverer masteravhandling og bacheloroppgave på samme dato. Å skulle balansere masterskriving med den fulltidsjobben det er å være forelder til en ettåring som venter på barnehageplass har til tider vært krevende, men samtidig så har dette tvunget meg til å være strukturert og jobbe jevnt og trutt gjennom hele året. I arbeidet med masteroppgaven har jeg fått mye god støtte fra veilederen min, Marianne Leikvoll Eide. Du har kommet med mange gode innspill, mest nytte har jeg hatt av spørsmålene dine som har fått meg til å reflektere og komme meg inn på rett spor.

Jeg vil også takke venner og familie som har vært viktige støttespillere i denne perioden, både som korrekturlesere, motivatorer og barnepassere. Nå ser jeg fremover og gleder meg til en god ferie med tid til å nyte finværet, før jeg starter i jobb til høsten. Utdanningsløpet på HVL campus Bergen har vært en fin og lærerik tid fylt med mange fine mennesker og mange flinke ansatte som evner å se hver enkelt student. Takk.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er en dokumentanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020) og NOU 2015:2. Problemstillingen som oppgaven har formet seg rundt er «*Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i to utvalgte styringsdokumenter, og hvilke faktorer kan ha betydning for realiseringen av en inkluderende praksis i skolen?*». Jeg har også to ulike forskningsspørsmål «*Hvilken betydning kan kompetanseutvikling og profesjonelle fellesskap ha for ambisjonen om en inkluderende skole?*», og «*Hvordan kan et profesjonelt læringsfellesskap bidra til å bringe kompetanse nærmere elevene?*». Temaet for oppgaven er hovedsakelig inkludering i skolen, og i den forbindelse har disse styringsdokumentene vært relevante da de inneholder omfattende beskrivelser, vurderinger og anbefalinger relatert til inkludering og spesialundervisning.

Studien min benytter seg av en kvalitativ dokumentanalyse som metode og Malterud (2017) sin analysemodell, en systematisk tekstkondensering (STC). Da jeg hadde en objektiv tilnærming til analysearbeid fant jeg profesjonelle kompetanseutvikling, læringsfellesskap og støttesystemer som sentrale begreper i dokumentene. Bakgrunn for valget av tema til denne oppgaven, er min interesse for å lære mer om inkluderingsbegrepet, og ønsket etter å lære mer om hvordan jeg som lærer kan forstå styringsdokumenter. Viktige funn fra dokumentanalysen av Meld. St. 6 og NOU 2015:2 kan vise at psykososiale læringsmiljø og inkludering er to begreper som på mange måter henger sammen da de begge handler om sosial tilhørighet. I dokumentene kan vi også se at inkludering handler om alle elever i ett mangfoldig fellesskap. Funn fra dokumentanalysen har blitt sett i sammenheng med ulike sentrale publikasjoner på inkluderingsbegrepet. Gjennom en kvalitativ dokumentanalyse av Meld. St. 6 og NOU 2015:2 kan denne masteroppgaven bidra til en dypere forståelse av inkluderingsbegrepet. Resultat fra studien kan gi et innblikk i noen av utfordringene og mulighetene som inkludering har for praksis i skolen.

Stikkord: Inkludering, spesialpedagogikk, styringsdokumenter, profesjonelle læringsfellesskap, støttesystemer, kompetanseutvikling, anerkjennelse, mestring, sosial tilhørighet

Summary

This master's thesis is a document analysis of Meld. St. 6 (2019-2020) and NOU 2015:2. The research question which the thesis has been shaped around is "How is the concept of inclusion expressed in two selected policy documents, and which factors can be important for the realization of an inclusive practice in the school?". I also have two different research questions: "What significance can competence development and professional communities have for the ambition of an inclusive school?", and "How can a professional learning community contribute to bringing competence closer to the students?". The theme of the thesis is mainly inclusion in school, and in that connection these policy documents have been relevant as they contain extensive descriptions, assessments and recommendations related to inclusion and special education. The background for the choice of topic for this assignment is my interest in learning more about the concept of inclusion, and the desire to learn more about how I, as a teacher, can understand policy documents.

My study uses a qualitative document analysis as a method and Malterud's (2017) analysis model, a systematic text condensation (STC). As I had an objective approach to the analysis, I found professional competence development, learning communities and support systems as central concepts in the documents. Important findings from the document analysis of Meld. St. 6 and NOU 2015:2 can show that psychosocial learning environment and inclusion are two terms that are in many ways connected as they are both about social affiliation. In the documents, we can also see that inclusion is about all students in a diverse community. Findings from the document analysis have been seen in connection with various central publications on the concept of inclusion. Through a qualitative document analysis of Meld. St. 6 and NOU 2015:2, this master's thesis can contribute to a deeper understanding of the concept of inclusion. Results from the study can provide an insight into some of the challenges and opportunities that inclusion has for practice in schools.

Key words: Inclusion, special pedagogy, policy documents, professional learning communities, competence development, recognition, support systems, self-efficacy, social affiliation

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
Tabelloversikt	8
1. Innledning	9
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	9
1.2 <i>Presentasjon av problemstilling, forskningsspørsmål og tidligere forskning</i>	11
1.3 <i>Begrepsavklaring</i>	12
1.4 <i>Oppgavens oppbygning</i>	13
2. Teoretisk grunnlag	14
2.1 <i>Den inkluderende skolen</i>	14
2.1.1 <i>Ideologien om en inkluderende skole</i>	15
2.1.2 <i>De fire sentrale arbeidsoppgavene for å fremme inkludering</i>	17
2.2 <i>Et historisk perspektiv på den inkluderende skolen</i>	18
2.3 <i>Inkluderingens ulike dimensjoner</i>	20
2.3.1 <i>Den organisatoriske og fysiske dimensjonen</i>	20
2.3.2 <i>Den sosiale dimensjonen</i>	20
2.3.3 <i>Den faglige og kulturelle dimensjonen</i>	21
2.4 <i>Tilhørighet, mestring, og anerkjennelse i et helsefremmende inkluderingsbegrep</i>	22
2.4.1 <i>Tilhørighet og mestring – To gjensidig avhengige begreper</i>	23
2.4.2 <i>Anerkjennelse</i>	23
2.4.3 <i>Krenkelse</i>	24
2.4.4 <i>Et helsefremmende inkluderingsbegrep</i>	25
2.5 <i>En realitetsorientering av dagens inkluderende skole</i>	26
2.5.1 <i>Inkluderende felleskap for barn og unge – Nordahl rapporten</i>	26
2.5.2 <i>Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole</i>	27
2.6 <i>Et internasjonalt blikk på inkludering</i>	28
2.6.1 <i>Inkluderingens tre dimensjoner</i>	28
2.6.2 <i>Inkluderende strategier for et bærekraftig utdanningssystem</i>	29

2.7	<i>Kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap</i>	30
2.7.1	Viktigheten av kompetanse i det profesjonelle læringsfellesskapet	30
2.7.2	Den kulturelle lærerprofesjonen	31
2.9	<i>Støttesystemet</i>	31
2.9.1	Støttesystemets ulike kompetansenivå	32
2.10	<i>En oppsummering av den teoretiske bakgrunnen</i>	33
3.	Metodedel	34
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	34
3.2	<i>Hermeneutikk som vitenskapelig tilnærming</i>	35
3.2.1	Forforståelse	36
3.3	<i>Kvalitativ dokumentanalyse som metode</i>	37
3.4	<i>Utvalg av dokument</i>	38
3.4.1	Proessen fra databasesøk til valgt dokument	40
3.4.2	Meld. St. 6: Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO	40
3.4.3	NOU 2015:2: Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt læringsmiljø.....	40
3.4.4	Dokumenter som ble overveiet, men som ikke ble selektert til dokumentanalysen	41
3.5	<i>Relabilitet og validitet</i>	42
3.5.1	Intern og ekstern validitet	43
3.6	<i>Analyseprosessen</i>	45
3.6.1	Første trinn: Helhetsinntrykk.....	46
3.6.2	Andre trinn: En indentifisering av meningsbærende enheter	48
3.6.3	Tredje trinn: Fra kode til abstrahert meningsinnhold.....	51
3.6.4	Fjerde trinn: Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater.....	53
4.	Resultater	55
4.1	<i>Presentasjon av resultater</i>	55
4.2.	<i>Analytiske tekster fra Meld. St. 6 (2019-2020)</i>	55
4.2.1.	Kodegruppe 1 – Inkluderende fellesskap.....	55
4.2.2	Kodegruppe 2 – Kompetansebehov.....	56
4.2.3	Kodegruppe 3 – Støttesystemene.....	57
4.2.4	Kodegruppe 4 – Psykososiale læringsmiljø	58
4.3.	<i>Analytiske tekster fra NOU 2015:2</i>	58
4.3.1	Kodegruppe 1 – Inkluderende fellesskap.....	58
4.3.2	Kodegruppe 2 – Kompetanseløft	59

4.3.3 Kodegruppe 3 – Statlige virkemiddel/støttesystemene	60
4.3.4 Kodegruppe 4 – Trygge psykososiale skolemiljø.....	61
5 Drøftende del	63
5.1. <i>Inkluderende fellesskap</i>	63
5.1.1. Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i Meld. St. 6 og NOU 2015:2?	63
5.1.2 En universell utforming.....	65
5.1.3 Et inkluderende klasserom og elever med særskilte behov	66
5.1.4 Mangfoldet	67
5.1.5 Forutsetninger for et trygt og inkluderende psykososiale skolemiljø.....	68
5.1.6 Sosial tilhørighet – En inngang fra inkludering til psykososiale skolemiljø i NOU 2015:2.....	69
5.1.6 Et anerkjennende fellesskap	71
5.1.7 Det inkluderende fellesskapet	73
5.1.8. Oppsummering av 5.1.....	75
5.2 <i>Riktig kompetanse til riktig tid</i>	76
5.2.1 Kvalitetsutvikling i arbeidet mot en inkluderende skole.....	76
5.2.2 Kvalitetsforskjeller	78
5.2.3 Oppsummering av 5.2.....	79
5.3 <i>Laget rundt eleven</i>	80
5.3.1 Støttesystemene	81
5.3.2 Kompetanse tettere på barna.....	83
5.3.3 Oppsummering av 5.3.....	83
6 Avslutning.....	84
6.1 <i>Erfaringer med kvalitativ dokumentanalyse som metode</i>	86
6.2 <i>Veien videre</i>	86
Litteraturliste	87
Antall ord: 26904	

Tabelloversikt

Tabell 1 - Søk etter dokumenter.....	39
Tabell 2 – En oversikt over de ulike trinnene i STC analysemodell	46
Tabell 3 - En liste over de ulike foreløpige temaene fra de to styringsdokumentene.	48
Tabell 4 - Kodegrupper	50
Tabell 5 - Meningsbærende enheter for kodegruppen – Inkluderende fellesskap i Meld. St. 6.....	51
Tabell 6 - Fra meningsinnhold til kondensat	52
Tabell 7 - Fra kondensat til analytisk tekst	54

1. Innledning

I dette innledende kapittelet av min masteroppgave skal jeg presentere bakgrunnen for undersøkelsen. Her vil jeg starte med å utdype bakgrunn for valg av tema, før jeg videre presenterer problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Deretter vil jeg ha en kort begrepsavklaring, før jeg avslutningsvis i denne delen viser til oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2020 ble fagfornyelsen igangsatt (LK20) og ved denne igangsettelsen ble det iverksatt en ny overordnet del av læreplanen. Den overordnede delen av læreplanen konkretiserer verdigrunnet i opplæringsloven (1998) og de overordnede prinsippene som grunnopplæringen har. Sentralt i denne overordnede delen er del «3.1 – Et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Denne delen av den overordnede læreplanen belyser skolens oppgave rundt å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Parallelt med denne nye læreplanen har det kommet en fersk rapport (Nordahl et al., 2018), som har sett nærmere på spesialundervisning i skolen, og denne konkluderer blant annet med at det spesialpedagogiske systemet i norske skoler er dysfunksjonelt og ekskluderende for elever som mottar særskilt tilrettelegging (s. 7). Dette står i motsetning til at inkludering er en menneskerett og en sentral del av skolens overordnede mål, og inkludering blir løftet frem som en sentral faktor for å løse utfordringer i opplæringen (Haug, 2014, s. 9).

I forordet til Olsen (2013) påpeker Kjell Skogen at i relasjon til innbyggertallet i Norge er det sannsynlig at det er publisert flere sider om inkluderingsbegrepet enn noe annet land i verden (s. 7). Til tross for dette viser resultater fra forskning at norske lærere og skoleledere mangler en felles forståelse av inkluderingsbegrepet, og at forståelsen og implementeringen av inkludering i norske skoler ikke er påfallende høy (Bachmann & Haug, 2006, s. 85-90). Som Skogen påpeker, er det produsert mye norsk og internasjonal forskning og litteratur på inkluderingsbegrepet. Samtidig er det behov for flere publikasjoner som kan bidra til å beskrive den inkluderende skole, ulike fallgruver barrierer og dilemmaer i arbeidet med inkludering og som kan se foreldre, lærer og elev sitt ståsted i en inkluderende skole (Olsen, 2013, s. 8).

Dagens skole er ifølge Nordahl et al. (2018, s. 7) ekskluderende for elever som mottar særskilt tilrettelegging. Konsekvensene av å bli ekskludert i skolen avhenger fra ulike individer, men en konsekvens av denne ekskluderingen kan være elever som føler seg isolert og utelatt fra samfunnet, noe som kan føre til en redusert sosial tilknytning og en lavere selvfølelse. (Slee, 2011, s. 80-82). Barn som ikke blir anerkjent av jevnaldrende kan oppleve at dette påvirker deres akademiske, sosiale og emosjonelle utvikling negativt (Cillessen & Bellmore, 2011, s. 382). På denne måten kan vi se at det for en elev vil være kritisk for akademisk, sosial og emosjonell utvikling at de opplever seg inkludert. På et lærer- og skolenivå er ambisjonen om en inkluderende skole en av de største utfordringene, da det skal tilrettelegges for en god opplæring i en mangfoldig elevgruppe (Haug, 2016). Læreryrket er samtidig en profesjon, og lærers mandat styres av samfunnet i form av læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Inkludering er som vi kan se en viktig forutsetning for elever, samtidig er det kanskje skolens største utfordring.

I det daglige møtet mellom lærere og elever blir skolens brede formål realisert. Derfor vil det å skulle gi elever en opplæring der alle elever har lik tilgang og like muligheter noe jeg brenner for, og som jeg mener er viktig i skolen både i dag, men også i fremtiden. Jeg har derfor valgt denne tematikken i min masteroppgave da jeg ønsket å få en forståelse av hva inkludering er eller kan være på et dypere nivå enn det åpenbare. Derfor har min tilnærming til denne masteroppgaven vært å få kunnskap om hva inkluderingsprinsippet egentlig er, og hvordan ulike operasjonaliseringer av dette kan påvirke praksis. Jeg anser inkludering som en sentral nøkkel i å lykkes med å utvikle læringsfellesskap i klasserom der alle får et godt utdanningstilbud, uavhengig av hvilke forutsetninger elever kommer med. Jeg har derfor valgt å anvende meg av en dokumentanalyse for å utforske hvordan inkludering blir uttrykt i Meld. St. 6 (2019-2020) og NOU 2015:2.

Videre i denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan inkludering kommer til uttrykk i disse to utvalgte styringsdokumentene. Etter å ha gått inn i denne analysen med en så objektiv tilnærming som mulig har jeg oppdaget at kompetansebehov, kvalitetsutvikling, læringsfellesskap og støttesystemer er sentrale begreper i dokumentene som omhandler en inkluderende skole. Jeg har derfor valgt å formulere to forskningsspørsmål i tillegg til min problemstilling. Derfor vil analysearbeidet i denne oppgaven inkludere perspektivene rundt forskningsspørsmål også.

Denne undersøkelsen har blitt gjennomført ved å anvende en kvalitativ dokumentanalyse som metode. I denne forbindelse har valgt jeg å benytte meg av Malterud (2017) sin analysemetode; en systematisk tekstkondensering, heretter omtalt som STC (s. 97). Metoden var ny for meg, men slik Malterud forklarer den så er metoden en fin inngang til kvalitativ dokumentanalyse for uerfarne analytikere. Metoden lar forskeren få en overordnet oversikt over data, dette gjennom fire ulike trinn der man går fra å innhente meningsinnhold i dokumentene og gjennom ulike prosesser ender opp med analytiske tekster (s. 96).

1.2 Presentasjon av problemstilling, forskningsspørsmål og tidligere forskning

Til denne masteroppgaven har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i to utvalgte styringsdokumenter, og hvilke faktorer kan ha betydning for realiseringen av en inkluderende praksis i skolen?»

I denne oppgaven benytter jeg også disse forskningsspørsmålene:

«Hvilken betydning kan kompetanseutvikling og profesjonelle fellesskap ha for ambisjonen om en inkluderende skole?»

«Hvordan kan et profesjonelt læringsfellesskap bidra til å bringe kompetanse nærmere elevene?»

I denne oppgaven skal jeg gjennomføre en omfattende dokumentanalyse av styringsdokumentene Meld. St. 6 og NOU 2015:2. Gjennom denne kvalitative dokumentanalysen vil jeg ved å benytte meg av Malterud (2017) sin metode, for så å drøfte de ulike dokumentene i lys av relevant teori forsøke å svare på disse tre spørsmålene.

Inkludering som begrep er som tidligere nevnt av Skogen i Olsen (2013) sitt forord et tema som det finnes et betydelig antall med forskning og litteratur rundt (s. 7). Samtidig påpekes det av Skogen at det er behov for mer praksisnær forskning på tematikken (s. 8). Når det kommer til inkludering i denne oppgaven kan jeg derfor trekke frem mye ulik tidligere forskning og litteratur, og videre her vil jeg kort vise til noen sentrale studier. I 2018 publiserte Nordahl et al. (2018) Nordahlrapporten. Dette er en rapport som kom på

bestilling fra regjeringen, og har som hensikt å vise til hvordan det spesialpedagogiske tilbudet i norske skoler er (s. 18). Nordahlrapporten har blitt møtt med delte meninger (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 44), men allikevel har denne rapporten blitt inkludert i Meld. St. 6. Et navn som må nevnes i forbindelse med inkludering er Peder Haug. Han har blant annet skrevet boken «Dette vet vi om inkludering» og artikkelen «Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering» som jeg benytter meg av i denne oppgaven. Annen sentral forskning og litteratur som benyttes i denne oppgaven er Uthus (2020a, 2020b og 2017). Hun har gjennomført kvalitative intervju av spesialpedagoger og deres opplevelse av inkludering i skolen, og viser blant annet til et helsefremmende inkluderingsbegrep i skolen (2017, s. 157).

Når det kommer til kvalitetsutvikling, kompetanseløft, læringsfellesskap og støttesystemer i et inkluderingsperspektiv er Nordahl og Overland (2021) sentrale aktører. Om disse temaene finnes det også ulike styringsdokumenter som omhandler disse begrepene. En mer omfattende gjennomgang av tidligere forskning og ulike teoretiske tilnærminger til inkluderingsbegrepet vil belyses i kapittel 2 av oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

Norges offentlige utredninger heretter kalt NOU, er en statlig rapport. En NOU vil ha som formål å belyse kunnskapsgrunnlag og eventuelle strategiske valg i forbindelse med utviklingsarbeid og iverksettelse av tiltak og løsninger på utfordringer i det norske samfunnet. En NOU er som regel første ledd i en offentlig politisk bearbeiding, en NOU kan danne grunnlag for en stortingsmelding (Hansen, 2020). En stortingsmelding heretter også kalt Meld. St. vil være et dokument som regjeringen sender til Stortinget. En stortingsmelding har som hensikt å drøfte saker i Stortinget uten å nødvendigvis foreslå vedtak. Stortingsmeldinger kan være rapporter, drøftinger av et systematisk arbeid. Stortingsmeldinger er bestillinger fra regjeringen, og vil handle om planer som vurderes å settes i verk, en stortingsmelding danner ofte grunnlag for proposisjoner (Gisle, 2022).

I en skolesammenheng vil begrepet tilpasset opplæring heretter kalt TPO være et nærliggende begrep til inkludering. Bachmann og Haug (2006) forklarer at begrepene overlapper hverandre svært mye og at inkludering helt eller delvis kan erstatte begrepet TPO

(s. 87). «I den inkluderende skole skal skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov» (Haug, 2014, s. 17). Å kunne gi en tilpasset og individuell opplæring slik at alle opplever mestring og tilhørighet vil derfor være en naturlig del av inkluderingsbegrepet, og videre i denne oppgaven vil jeg derfor i all hovedsak benytte begrepet inkludering når jeg snakker om å tilpasse opplæringen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgavens oppbygning startet med dette innledende kapittelet der problemstilling, bakgrunn for tema og en begrepsavklaring presenteres. Videre i kapittel 2 av denne oppgaven vil oppgavens teoretiske grunnlag presenteres, her vil det først komme teori om inkludering, før det avslutningsvis i kapittel 2 presenteres ulike teorier for å belyse mine forskningsspørsmål. I kapittel 3 vil jeg vise til min metode, her vil jeg forklare den kvalitative metoden, min forforståelse og argumentere for valg jeg har tatt før jeg avslutningsvis i kapittel 3 viser til STC som metode, og hvordan jeg har gjennomført min analyse. I oppgavens fjerde kapittel vil jeg presentere mine funn fra analysen. Før disse funnene drøftes kategorisk opp imot mitt teoretiske grunnlag i kapittel 5. I siste og sjette kapittel vil jeg forsøke å svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål, før jeg helt avslutningsvis viser til erfaringer med dokumentanalysen og veien videre.

2. Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven skal jeg vise til ulikt teoretisk grunnlag på temaene jeg har valgt ut i denne oppgaven; teori som er relevant for min problemstilling. Innledningsvis i denne delen vil jeg redegjøre for prinsippet om en inkluderende skole. Deretter viser jeg til teori om ulike måter å praktisere, operasjonalisere og benytte seg av inkludering. Avslutningsvis i denne delen vil jeg presentere ulike teori som skal belyse mine forskningsspørsmål, dette er teori om profesjonelle læringsfellesskap, kompetanseheving og et inkluderende pedagogisk støttesystem. I denne oppgaven har jeg søkelys på hva inkludering er, og hvilke utfordringer inkluderingsbegrepet rommer. Dette vil i den teoretiske delen være ulike teori som skal bidra til å svare på min problemstilling. Jeg har også søkelys på kompetanseutvikling og støttesystemer da dette er en del av mine forskningsspørsmål.

2.1 Den inkluderende skolen

De siste årene har inkludering som begrep i større og større grad blitt brukt i sammenheng med skoler og barnehager både nasjonalt og internasjonalt. Av UNESCO, EU og Europarådet blir inkludering løftet opp som en løsning på mange utfordringer i opplæringen (Haug, 2014, s. 9). Inkludering som prinsipp og begrep handler om at samtlige barn skal ivaretas, uavhengig av forutsetninger, diagnoser og bakgrunn. Skolen skal tilpasse seg eleven, elever er ulike og skolen som organisasjon er ansvarlig for hver enkelt elevs opplevelse av inkludering (s. 10). Uthus (2017) forklarer at skolens overordnede og ideelle mål er at alle elever får utnyttet sitt individuelle potensiale for læring og utvikling innenfor et inkluderende læringsfellesskap (s. 130). Bakgrunnen for inkludering som fagbegrep er et ønske om at skolen skal være en arena for alle. At skolen skal være en plass for alle er det stor enighet om, at elever skal inkluderes er sjeldent diskutert, men hva denne inkluderingen og hvem «alle» egentlig innebærer skaper utfordringer og uenigheter (Haug, 2014, s. 9). Videre i denne delen av oppgaven vil jeg vise til ulike måter å forstå inkludering på.

Bachmann og Haug (2006) forklarer at inkludering refereres og diskuteres som ideologi og politikk, og i mindre grad som personlige erfaringer eller empirisk forskning (s. 87). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 189) skiller inkluderingsbegrepet i et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Disse ulike perspektivene blir begge ansett som viktige, samtidig påpekes det individuelle perspektivet som et perspektiv man må bevisstgjøres på og

systematisk arbeide for. Dette støttes opp under i Haug (2014), der han forklarer at begrepet kan tolkes i ulike settinger og innebefatter alt fra politiske grunnsyn til konkrete handlinger og tiltak i skolen. Samtidig er det viktig å huske på at essensen av inkludering handler om elevene og de sitter på definisjonsmakten. Skolen er til for elevene og elevenes opplevelse av inkludering er sentralt (s. 11).

Inkludering og integrering er nærliggende begreper, integrering vil handle om å føre noen inn i noe, og kan på mange måter sammenlignes med en smal forståelse av inkluderingsbegrepet (Haug, 2014, s. 32). Integrering i skolen vil handle om at elevene går på samme skole, men sier ikke noe om hvordan tilbudet er organisert slik inkluderingen gjør. (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Integreringsbegrepet kan i enkelte tilfeller virke ekskluderende, begrepet forutsetter en skillelinje mellom «oss» og «dem». Integrering vil da altså kunne lede til at noen grupper blir posisjonert annerledes (Hilt, 2020, s. 57).

I Haug (2017) vises det til ulik litteratur og forskning innenfor spesialpedagogikk som beskriver inkludering forstått endimensjonalt. En endimensjonal forståelse av begrepet der fokuset i stor grad ligger på elevens fysiske plassering, eksempelvis hvorvidt en elev som mottar spesialundervisning sitter i et klasserom. Ved en slik forståelse av begrepet vil man være inkludert så lenge man er inne i ordinær skole og undervisning. I norske skoler er dimensjonen om fysisk plassering stort sett oppfylt, selv om spesialundervisning i stor grad foregår utenfor klasserom. Videre i artikkelen viser Haug (2017) til ulik forskning som påpeker at plassering i klasserom ikke nødvendigvis tilsier at en elev er inkludert i et godt læringsmiljø og oppnår gode resultater (Haug, 2017). Denne endimensjonale forståelsen av inkludering er altså nærliggende til integreringsbegrepet og er slik Haug (2017) forklarer allerede oppfylt i norske skoler.

2.1.1 Ideologien om en inkluderende skole

Ifølge Haug (2017) er det ikke en felles akseptert forståelse av hva inkludering er blant lærere. Dette er med på å forklare hvorfor inkludering i praksis varierer fra sted til sted og fra lærer til lærer (Haug, 2017). Haug (2014) viser til studier som tar for seg holdningene og forståelsene hos ulike lærere rundt begrepet inkludering. Resultater fra studiet viser at lærer på et overordnet, ideologisk og politisk nivå i stor grad tilslutter seg ideen om inkludering,

men at det i tolkning og gjennomføring av dette blir stor variasjon (s. 29). Å skulle romme et stort og variert elevmangfold i en inkluderende skole, er en ambisiøs ideologi. Praksis rundt inkludering er varierende mellom land, landsdeler og skoler. Likevel har inkluderingsprinsippet en tydelig, sentral og sterk forankring i lovtekst, læreplaner og styringsdokumenter. Samtidig er ideologien rundt inkludering kanskje ikke like tydelig når det kommer til praktiseringen (Uthus, 2020b, s. 89). Inkludering kan oppfattes som en overordnet ideologi, en ideologi for organisering og gjennomføring av opplæring for alle elever. Ideologien bunner i menneskerettigheter og konvensjoner og handler om sosial rettferdighet, likhet, fellesskap og likeverd.

En inkluderende skole gir best utgangspunkt for likhet, forståelse av fellesskap, avvik og ulikheter (Haug, 2014, s. 40). På mange måter er ideologien om inkludering, ett samlet uttrykk for skolen. Samtidig vil en ren ideologisk tilnærming skape utfordringer, da ideologier kan realiseres og operasjonaliseres ulikt fra person til person (s. 41). Inkluderingsbegrepet i praksis preges av ulike forståelser, der enkelte henger fast i den historiske forståelsen, mens andre har en ferskere forståelse av begrepet. Disse parallelle forståelsene kalles av Haug for frosne ideologier. Løsninger fra historien henger igjen i dagens praksis selv om det er nye vedtatte løsninger (s. 23).

Det skal likevel ikke legges skjul på at det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis i det daglige arbeidet i skolen. Det er der den største utfordringen ligger, selv i systemer med stor forståelse av og målsettinger om å være inkluderende. Det er forhold som slett ikke gjelder bare dette fenomenet.

(Haug, 2014, s. 29).

I denne oppgaven støtter jeg meg til en bred forståelse av inkluderingsbegrepet, en forståelse der eleven sitter på definisjonsmakten og dette ansvaret ligger hos skolen som organisasjon, men jeg vil likevel erkjenne at begrepet til tider kan være elastisk og sees på fra ulike perspektiv.

2.1.2 De fire sentrale arbeidsoppgavene for å fremme inkludering

I Haug og Bachmann (2006) vises det til 4 ulike arbeidsoppgaver som skolen må operasjonalisere inkluderingsarbeidet ut ifra. Disse fire ulike arbeidsoppgavene har til hensikt å oppnå en mer inkluderende virksomhet (s. 88). Arbeidsoppgaven er tatt med for å vise til hva inkludering i praksis kan bety for lærer, hva arbeidsoppgaver som inngår i en inkluderende skole. Disse er fremstilt i en modell med utgangspunkt i Bachmann og Haug (2006, s. 88-89).

1. Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre
2. Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.
3. Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
4. Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89).

Når det kommer til disse fire arbeidsoppgavene, vil det være problematisk å praktisere da disse til tider vil være motsetninger av hverandre. Ved å ha et fokus på medbestemmelse vil det ikke nødvendigvis tilsi et økt utbytte eller en økt deltakelse hos elevene. De fire arbeidsoppgavene illustrerer på sett og vis hvor sammensatt og innfløkt inkluderingsarbeidet kan være i praksis. Inkludering kan derfor ikke reduseres til enkelte pedagogiske metoder, men en rekke avveielser som kontinuerlig må jobbes mot i en skole der inkluderingsarbeidet er helhetlig (Bachmann & Haug, 2006, s. 89).

2.2 Et historisk perspektiv på den inkluderende skolen

Inkludering kan slik vi har sett forstås på ulike måter, jeg skal ikke komme med et konkret svar på hvorfor det er slik i denne oppgaven, men vi kan ifølge Haug (2014, s. 23) forstå disse parallelle forståelser som frosne ideologier. Jeg anser derfor det som sentralt for denne oppgaven å vise et historisk bakteppe på hvordan og hvorfor inkludering vokste frem som et sentralt begrep i den norske skolen. Derfor vil jeg kort presentere idealet om en inkluderende skole i et historisk perspektiv og hvordan idealet om en inkluderende skole presenteres i overordnet del av dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Inkluderende skole som ideal er ikke et norsk fenomen, det er en internasjonal satsning. I den historiske konteksten er Salamancaerklæringen (UNESCO,1994) betydningsfull. I 1992 ble denne erklæringen signert av 92 land i verden. Salamancaerklæringen stadfester at inkludering handler om å gi samtlige barn og unge opplæring i en ordinær skole, verdsette et menneskelig mangfold og motarbeide diskriminerende holdninger. Denne erklæringen skulle være en forutsetning for arbeidet mot et mer rettferdig og inkluderende samfunn (Uthus, 2017, s. 14). Frem til slutten av 1940-tallet var det egne spesialskoler i Norge, der elever som ikke passet inn i de ordinære skolene gikk. Disse spesialskolene ble avviklet, og i 1975 ble prinsippet om integrering lagt til grunn når grunnskoleloven kom (s. 16). Reformen var på mange måter mislykket og i 1997 kom ny læreplan: LK97. Tilhørende denne nye læreplanen var også inkluderingsbegrepet, og tanken bak inkludering hadde fått en bred oppslutning og mye oppmerksomhet i Norge. Integreringstanken kom historisk fordi elever som tidligere ikke hadde hatt en naturlig plass i fellesskolen, nå skulle få komme inn i skolen.

Integreringsbegrepet handlet i all hovedsak om hvor elevene som kom fra spesialskolene var plassert, med en fersk internasjonal signert erklæring ble derfor inkluderingsbegrepet løftet frem og skulle handle om alle, både elever og ansatte. Det ble også vektlagt at målet om den inkluderende skolen skulle være en evig pågående prosess (Uthus, 2017, s. 17). I 2006 kom LK06 som var gjeldende i 14 år. I 2020 trådte gjeldende læreplan; LK20 i kraft. I overordnet del av denne gjeldende læreplanen står det konkretisert at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det blir videre i denne delen av læreplanen blant annet presisert at et raust og støttende læringsmiljø danner grunnlaget for en kultur der elever oppmuntres og stimuleres til

utvikling. Trygge læringsmiljø opprettholdes av tydelige voksne i samarbeid med elevene, der elevene får muligheter til å prege skolens praksis. Overordnet del belyser også at mangfold kan være en ressurs, et fellesskap der elever skal lære å respektere ulikheter. Gjennom å bli møtt med respekt og anerkjennelse vil man oppleve tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I forbindelse med nedleggelse av spesialskolen i 1992, skulle elever med særlige behov inn i fellesskolen. Siden 1992 har det blitt diskutert om denne nedleggelsen var god for elevenes utbytte. Å skulle diskutere elevenes utbytte på et generelt plan vil være umulig. Elever med særskilte behov, på lik linje med andre elever er mangfoldige og har ulike behov og forutsetninger (Uthus, 2017, s. 134). Skolen er ifølge Haug (2014, s. 9) best for elever som ikke avviker fra normalen. Samtidig har informanter i Uthus (2017) sin studie forklart at elever med særskilte behov kan ha positivt faglig utbytte av opplæring i ordinære klasserom. Forventningene som blir stilt til elevene både fra lærere og medelever øker i takt med det generelle faglige nivået. Ved å ha et menneskelig mangfold i klasserommet vil livserfaringer, gjensidig respekt og evnen til å ta andres perspektiv økes. Gjennom å inkludere elever med særskilte behov i ordinær opplæring kan oppmerksomheten gå bort fra begrensinger og over på muligheter, og være en «vinn-vinn»-situasjon (Uthus, 2017, s. 136).

På den andre siden påpeker Uthus (2017) videre at dette perspektivet med en ordinær opplæring for alle, ikke nødvendigvis alltid er så positivt. Enkelte elever med særskilte behov trenger segregert opplæring. Noen elever opplever sosiale og emosjonelle omkostninger ved å bli tatt ut av fellesskap, andre opplever de samme belastningene innenfor fellesskapet. Dermed vil det ikke være mulig å generalisere eller å gjøre det spesielle mer vanlig, men vesentlig å anerkjenne hva som er normalt og at dette vil variere mellom elever (s. 137-140).

2.3 Inkluderings ulike dimensjoner

For å forstå hvordan inkluderende opplæring kan operasjonaliseres viser Nilsen (2017) til inkludering gjennom tre ulike dimensjoner. Disse tre ulike dimensjonene skal være med å gi en mer samlet forståelse, og gjennom å belyse de ulike leddene vil man kunne få en mer samlet forståelse. De ulike leddene skilles analytisk, men i det praksisnære arbeidet med en inkluderende opplæring vil det eksistere et dynamisk samspill (s. 24).

2.3.1 Den organisatoriske og fysiske dimensjonen

Denne dimensjonen om det organisatoriske og det fysiske omhandler plassering og organisering, hvor elever får opplæring; i vanlig skole eller spesialskole og hvilke tiltak en elev har. Fra et objektivt ståsted kan fysisk plassering konkretiseres og registreres gjennom hvor eleven er til enhver tid. Om en elev f.eks. er plassert utenfor et klasserom over en lengre periode vil man fra et objektivt perspektiv kunne si at denne eleven ikke er fullstendig inkludert i denne klassen (Nilsen, 2017, s. 24). Dette objektive perspektivet kan minne om den endimensjonale forståelsen av inkludering som Haug (2017) belyser. Nilsen (2017) forklarer videre at det er viktig å holde dette objektive perspektivet opp imot det subjektive, altså elevens stemme. (s. 24). Når det kommer til pedagogiske avveininger i den fysiske og organisatoriske dimensjonen må man f.eks. ta en vurdering på om det er nødvendig å ha alle elevene samlet hele tiden. Kan man organisere i mindre grupper eller ha litt mer fleksibilitet? Kanskje det å gå ut av klasserommet vil føles mer naturlig om den organiserte undervisningen er mer fleksibel og variert? (s. 29).

2.3.2 Den sosiale dimensjonen

I Nilsen (2017, s. 26) vises det til den sosiale dimensjonen. Inkludering handler om mer enn i hvilken grad man er under samme tak og i samme klasserom. Dimensjonen skal belyse om elever, som har ulike bakgrunner og forutsetninger jobber, lærer og omgås hverandre. Inkludering handler ikke bare om en verdi for et enkelt individ, men også for miljøet som en helhet. Mangfoldet av ulike mennesker skal kunne omgås og leve sammen med en gjengjeldt respekt og forståelse. Denne respekten og forståelsen handler ikke bare om elev til elev relasjonen, men i like stor grad relasjonen mellom lærer og elev. En nøkkel når det kommer til denne relasjonen mellom lærer og elev er elevenes muligheter til medvirkning. Gjennom å

la elevene oppleve medvirkning i form av ansvar og plikter vil elevens opplevelse av trivsel og samhold forsterkes. Den sosiale dimensjonen av inkludering er ikke en selvfølge, derfor viser Nilsen (2017) til ulike tiltak man kan gjøre. Sosiale aspekter og faktorer i et fellesskap kan kartlegges gjennom observasjoner og undersøkelser. Disse kan være med å gi et bilde av sosial struktur og relasjoner i f.eks. en klasse. Samtidig som observasjoner og undersøkelser er viktige er elevens stemme kanskje den viktigste i denne sammenhengen. Hvordan elevene opplever seg inkluderte, hvordan de opplever samhold, tilhørighet og deltakelse. Elevenes stemme, altså den subjektive meningen er vesentlig, da det er elevene som er i fokus (s. 27). Den sosiale dimensjonen har flere aspekter man som lærer må ta stilling til å jobbe for å bedre, den viktigste jobben er kanskje at man som lærer tilrettelegger slik at alle har like forutsetninger for å delta. I dette arbeidet må man finne en balanse mellom felles spilleregler samtidig som man skal vektlegge respekt og toleranse for ulikheter (s. 29).

I opplæringsloven (1998, § 9-a) pålegges det at skolen skal jobbe for et godt psykososialt miljø der samtlige elever opplever seg trygge og tilhørende det sosiale læringsmiljøet (Nilsen, 2017 s. 27). At elever opplever seg trygge og tilhørende det sosiale læringsmiljøet er ikke noe selvfølge. Nilsen (s. 27) viser til forskning som viser at mange ikke opplever dette sosiale læringsmiljøet som trygt. Her kommer det blant annet frem at 17 prosent av elever i undersøkelsen opplever seg annerledes, og 14 prosent føler seg ensomme og utestengt. Nilsen viser også til forskning som viser at en tredjedel av elever med funksjonsnedsettelse opplever hatefulle eller krenkende ytringer.

2.3.3 Den faglige og kulturelle dimensjonen

Den faglige og kulturelle dimensjonen handler om de faglige og kulturelle aspektene av inkludering. Denne dimensjonen sees i lys av den overordnede delen av læreplanen, og skal belyse de felles verdier og referanserammer som skolen skal gi. Samarbeid og deltakelse i læringsaktiviteter er sentrale faktorer her (Nilsen, 2017, s. 27). Disse felles referanserammene sees på som viktig for å forstå, respektere og kommunisere med hverandre, og på sikt motvirke forskjeller når det kommer til forutsetninger som en medborger. Et viktig moment i denne dimensjonen er elevenes læreplan. Når det kommer til elever som mottar spesialundervisning sett i denne dimensjonen kan man f.eks. se elevens IOP opp imot arbeidsplan for resten av klassen. Spørsmål man må stille seg i denne

sammenhengen er spørsmål som: Er det felleskap mellom det resten av klassen jobber med og det faglige innholdet i en enkelt elev sin IOP? Opplever elever seg inkludert eller ekskludert når det kommer til faglige aspekter? Elevens stemme er også i denne dimensjonen vesentlig, gjennom å stille elevene spørsmål kan man få et innblikk i hvordan de opplever seg faglig eller kulturelt inkludert. Elevenes opplevelse av inkludering kan påvirke elevens mening i fag, mestringsfølelse og faglig utbytte (s. 28). Som lærer må man gjøre overveielser på hvilket innhold elevene skal ha. Elevene er ulike og har behov for tilpasninger i opplæringen, samtidig vil man som elev oppleve å være faglig inkludert. Her må man kikke på hvordan elevene opplever mestring, meningsfulle oppgaver i relasjon til medelever (s. 29).

Selv om inkludering skiller i tre ulike dimensjoner vil det til enhver tid være et samspill mellom dem, og dette samspillet er avgjørende for elevenes helhetsopplevelse av å bli inkludert. Innenfor hvert ledd kan man se dimensjonene fra subjektive og objektive perspektiv, med dette forklarer Nilsen at det objektive vil f.eks. være et opplæringsperspektiv og det subjektive vil kunne være elevens personlige opplevelse. (Nilsen, 2017, s. 24) En elev kan være inkludert fysisk f.eks. i et klasserom, men det er ikke gitt at eleven opplever seg sosialt og faglig inkludert. Når det kommer til disse dimensjonene er man som lærer avhengig av å gjennomføre avveininger og overveielser. Hver enkelt elev kan oppleve seg inkludert eller ekskludert i variert grad (s. 29).

I en inkluderende skole skal elevenes opplevelse av inkludering ikke bare være avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men først og fremst av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta. Det er avgjørende for at vi kan tale om så vel intensjoner om inkludering som inkluderende praksiser. (Nilsen, 2017, s. 30).

2.4 Tilhørighet, mestring, og anerkjennelse i et helsefremmende inkluderingsbegrep

Søkelyset i denne oppgaven er inkluderingsbegrepet, men som jeg senere skal belyse henger inkludering og psykososiale lærings- og skolemiljø tett sammen. Derfor vil jeg nå vise til et Helsefremmende inkluderingsbegrep og begrepene tilhørighet (Uthus, 2017 og Deci & Ryan, 2000), mestring (Bandura, 1997) anerkjennelse og krenkelse (Honneth, 2008 og Jordet,

2020).

2.4.1 Tilhørighet og mestring – To gjensidig avhengige begreper

Psykologene Deci og Ryan (2000, s. 243) beskriver menneskers behov for å høre til; tilhørighet. En opplevelse av tilhørighet må være overholdt før mennesker kan innstille seg mot å lære og utvikle seg. At mennesker får oppleve tilhørighet er i følge (Baumeister & Leary 1995) i (Uthus, 2017, s. 159-160) et grunnleggende behov på lik linje med andre basisbehov. Uthus mener derfor at store ressurser burde settes inn i arbeidet med å sikre at samtlige elever opplever å høre til på skolen, ikke bare for elevenes psykiske helse, men for elevenes læring, utvikling og livsmestring (s. 159-160). Begrepet tilhørighet defineres som «en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvising» (s. 159).

Det andre sentrale begrepet for å forstå et helsefremmende inkluderingsbegrep er mestring. Mestring er et grunnleggende begrep for menneskers motivasjon. Uthus (2017, s. 160-161) henviser til psykologen Bandura og hans teori om forventet mestring eller «self-efficacy». Self-efficacy eller mestringstro er en dynamisk prosess som vil være i konstant endring, samtidig vil denne mestringstroen være spesifikk for ulike utfordringer (Bandura, 1997, s. 36). En elev sin forventning av å mestre handler i liten grad om ferdigheter, men i større grad av tro på egen mestring, denne troen tar bakgrunn i elevens oppfattelse av seg selv. Om en elev har positive eller negative tanker vil altså påvirke handlingsmønsteret til eleven (Bandura, 1997, s. 37). Mestringsopplevelse er en subjektiv opplevelse og en elev med lave forventninger til egen mestring vil oppleve mer angst og stress i lærings situasjoner enn elever med høye forventninger til egen mestring. Derfor kan vi si at, dersom en elev som har tro på egen mestring vil dette også være positivt for elevens psykiske helse i skolen (Uthus, 2017, s. 161).

2.4.2 Anerkjennelse

Mennesker har som vi har sett tidligere et grunnleggende behov for å oppleve tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 243), og elevens selvoppfattelse vil påvirke elevens mestringstro (Bandura, 1997, s. 37). Et nærliggende begrep når man snakker om tilhørighet og mestring er anerkjennelse, og i overordnet del av læreplanen kan vi se at en anerkjennelse av mangfold

påpekes som et viktig moment for arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø. «Når unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dagens læreplan viser med andre ord en sammenheng mellom anerkjennelse og tilhørighet, derfor vil jeg nedenfor kort vise til anerkjennelsesteori. Teori om anerkjennelse kan føres tilbake til filosofen Georg Wilhelm Hegel. Han belyste menneskets grunnleggende behov for anerkjennelse. Samliv mellom mennesker forutsetter at ulike individer har en gjensidig og fundamental bekreftelse av hverandre (Honneth, 2008, s. 52). Aksel Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori bygger videre på Hegel sitt arbeid rundt anerkjennelse. Honneth trekker 3 ulike sfærer for å belyse 3 ulike dimensjoner av det å være anerkjent; den solidariske, rettslige og private sfæren (Honneth, 2008, s. 138). Videre her skal jeg i korte trekk vise til to av disse ulike sfærene.

2.4.2.1 Den solidariske sfæren

Den solidariske sfæren handler om å bli verdsatt som et individ. En verdsettelse av et individ vil kunne påvirke innstilling til egne ferdigheter og egenskaper i en positiv retning. Den solidariske sfæren eller denne sosiale verdsettingen handler om et subjekt sine ulike egenskaper og ferdigheter. Det er altså forskjellene, de egenskaper og presentasjoner vi ikke deler med andre som anerkjennes (Honneth, 2008, s. 134). Anerkjennelse handler jo dypest sett om at mennesker opplever seg sett, som det individet man er, og likeens om å se andre mennesker der de er (s. 233).

2.4.2.3 Den rettslige sfæren

Den rettslige sfæren handler om prinsipper om en allmenn likebehandling og likeverd. Anerkjennelse i denne sfæren vil være at et individ er beskyttet av staten gjennom ulike borgerrettigheter. Disse borgerrettighetene kan eksempelvis være ytringsfrihet eller utdanning. Når man blir anerkjent gjennom den rettslige sfæren vil man som individ oppnå selvrespekt (Honneth, 2008, s. 121).

2.4.3 Krenkelse

Motsatsen til det å være anerkjent vil være å bli krenket. Honneth (2008) forklarer at man først må forstå krenkelse for å kunne forstå anerkjennelse. Å oppleve krenkelse vil ramme selvtillit, selvfølelse og selvrespekt, man påføres med andre ord en opplevelse av

mindreverd. Krenkelser skjer både eksplisitt i form av f.eks. fysiske overgrep, men krenkelser kan også skje implisitt (s. 140). Dersom et menneskets behov for anerkjennelse ikke blir møtt, eller et individs forventninger ikke blir forvaltet vil man kunne oppleve seg krenket. På lik linje som anerkjennelsen deles i tre sfærer vil krenkelse også kunne tredeles i tre ulike sfærer som er kroppslig overgrep, rettighetstap og sosial krenkelse (s. 172). Forståelsen av krenkelse som Honneth viser til er ifølge (Jordet, 2020, s. 130) fenomenologisk. Det er altså individet som utsettes for krenkelse som sitter på definisjonsmakten på om dette er krenkende eller ikke. Samtidig vil ikke alle negative erfaringer som erfares som sårende eller devaluerende kunne kalles for en krenkelse. Et individs subjektive tolkning og reaksjon omkring egen opplevelse av en situasjon kan utfordres. Skal man utfordre et individs opplevelse må denne opplevelsen utfordres med stor respekt for individet. Gjennom en riktig tilnærming til det å utfordre et individs opplevelse av negative erfaringer kan det benyttes som en kilde til personlig vekst hos individet (Jordet, 2020, s. 130).

2.4.4 Et helsefremmende inkluderingsbegrep

Folkehelseinstituttet (2016) referert i Uthus (2017, s. 157) opplyser om at sosial ekskludering er en alvorlig risikofaktor når det kommer til å utvikle helseplager av psykisk art. Sosial eksklusjon kan gi lavere selvbilde og en opplevd maktesløshet, som igjen kan føre til depresjon, angst eller andre psykiske lidelser (Uthus, 2017, s. 157). For elever med psykiske helseplager er evnen til å mestre, og å ta hånd om eget liv mer utfordrende enn det kanskje er for andre elever. Disse elevene som sliter med psykiske helseplager har et særlig behov for en inkluderende skole; en skole som evner å tilrettelegge og ta hensyn til elevmangfoldet (Bru et al., 2016, s. 16). En inkluderende skole kan være et sentralt virkemiddel for å skape gode psykososiale læringsmiljø for samtlige elever på en skole (Uthus, s. 158). Når det kommer til inkluderingsbegrepet og elevers opplevelse av inkludering trekker Uthus (2017, s. 158) frem elevenes opplevelse av å høre til og oppleve mestring i læringsfellesskap. «Begrepene tilhørighet og mestring dekker derfor et kvalitativt opplevelsesaspekt av inkludering på elevnivå og inngår som helt sentrale begreper i et helsefremmende inkluderingsbegrep» (Uthus, 2017, s. 159).

Skolen har læringsaktiviteter og fag som sin hovedvirksomhet. I denne sammenheng er mestring og tilhørighet begreper som har en gjensidig påvirkning på hverandre. Dersom en

elev opplever å mestre læringsaktiviteter, kan dette bidra til elevens opplevde tilhørighet. Samtidig vil faren for at en elev sin opplevelse av tilhørighet svekkes dersom en elev ikke mestrer skolefag (Uthus, 2017, s. 162). Å tilrettelegge for lærings situasjoner der elevene opplever mestring og tilhørighet handler om en elevs verdighet, og elevens verdighet bør være en grunnleggende tese for alt arbeid i skolen. For å kunne operasjonalisere et helsefremmende inkluderingsbegrep, må man derfor tilrettelegge for positive opplevelser av mestring og tilhørighet slik at alle elever opplever et verdig opplæringstilbud (s. 163).

2.5 En realitetsorientering av dagens inkluderende skole

Oppgavens metodiske tilnærming er en dokumentanalyse av to styringsdokumenter, Meld. St. 6 (2019-2020) og NOU 2015:2. Disse styringsdokumentene kan gi et innblikk i realitetene i skolen, Nordahlrapporten nevnes også i Meld. St. 6, men bare ved bruk av noen få setninger. Derfor har jeg valgt å presentere rapporten (Nordahl, et al., 2018) for å belyse noen flere sentrale poeng i denne. I dette underkapittelet presenteres også Uthus (2020a) og hennes studie rundt spesialpedagogens erfaringer av en inkluderende skole. Rapporten og studie er inkludert i den teoretiske bakgrunn fordi de på ulike måter setter ord på utfordringer i dagens skole, utfordringer som vil drøftes senere i oppgaven.

2.5.1 Inkluderende felleskap for barn og unge – Nordahl rapporten

På bestilling fra kunnskapsdepartementet kom Nordahl et al. (2018) ut med rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge*. I denne rapporten har Nordahl et al. kikket på hvordan dagens spesialpedagogiske praksis fungerer. Da rapporten ble igangsatt var det få tilfredsstillende tilbud som eksisterte for barn og unge med særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske praksis har de undersøkt gjennom å kartlegge hvilket tilbud elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring får. Rapporten viser også til ulik statistikk der man får innsikt i hvem det er som får spesialpedagogisk hjelp basert på kjønn og alder. I rapporten vises det også til SPEED-prosjektet. Dette prosjektet skulle kartlegge elevens progresjon når det kommer til sosiale ferdigheter, trivsel og læring. Fra dette prosjektet kom det frem at de elevene som får spesialpedagogisk støtte har lavere progresjon på samtlige punkt (Nordahl et al. 2018, s. 18). Rapporten konkluderer med at det spesialpedagogiske systemet man har i norske skoler i dag er dysfunksjonelt og ekskluderende for elever som

mottar særskilt tilrettelegging, systemet som skal være til hjelp for disse elevene svikter. Dette argumenteres for gjennom å vise til at ansatte som er i stillinger tilknyttet elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging har ikke nødvendig kompetanse. Videre er variasjonen mellom skoler når det kommer til spesialpedagogisk praksis stor. Elever som mottar opplæring utenfor det ordinære tilbudet, blir møtt av ansatte med lave forventninger. Ressurser og støtte kommer også ofte inn når det i utgangspunktet allerede er for sent (Nordahl et al. 2018, s. 7).

2.5.2 Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole.

Marit Uthus har skrevet en forskningsartikkel basert på intervjuer hun har gjennomført til hennes doktorgradsavhandling. Til denne avhandlingen ble 11 spesialpedagoger intervjuet. Her ble spesialpedagogene spurt rundt deres erfaringer og opplevelse av spesialundervisning i skolen. Disse intervjuene viser blant annet at det oppleves tydelige føringer fra kommunalt hold om å gjennomføre tilpasset opplæring innenfor rammene av den ordinære undervisningen, spesialundervisningen skal nedprioriteres. Denne reduseringen i spesialundervisning oppleves av informantene som urealistisk. Å skulle ha det store mangfoldet samlet med en hensikt om å inkludere, fungerer i praksis mot sin hensikt, det er ekskluderende og utfordrende for elever og lærere. En håndfull av informantene uttaler en frustrasjon ovenfor dagens skole, der de opplever hverdagen som i overkant hektisk og effektivisert, dette går igjen på bekostning av elevene. Inkluderingsbegrepet må utvides slik at forståelsen av begrepet omhandler mer enn bare elevenes fysiske plassering (Uthus, 2020a).

For spesialpedagogene fremstår situasjonen som et stort paradoks på den måten at argumentet om mindre spesialundervisning ment å fremme inkludering, blir brukt av skoleeier og rektor til å legitimere det stikk motsatte, som er en segregert, ulovlig og til dels uverdigg spesialpedagogisk praksis. (Uthus, 2020a)

2.6 Et internasjonalt blikk på inkludering

Når det kommer til inkludering sett i et internasjonalt perspektiv vil jeg trekke frem Qvortrup og Qvortrup (2017) sin forskningsartikkel "Inclusion: Dimensions of inclusion in education" og Mitchell (2018) sine strategier for inkludering. Jeg har valgt å benytte meg av Qvortrup og Qvortrup da deres forskningsartikkel belyser et perspektiv på inkludering gjennom organiserte og uorganiserte sosiale miljøer. Mitchell presenterer ulike strategier for en bærekraftig inkluderende skole. I motsetning til Qvortrup og Qvortrup som skriver fra Danmark er Mitchell fra New Zealand og jeg mener han gir et annet perspektiv enn det nordiske. Jeg har derfor gitt min problemstilling og oppgavens teoretiske vinkling valgt disse to ulike internasjonale perspektivene inn i oppgaven.

2.6.1 Inkluderingsens tre dimensjoner

I Qvortrup og Qvortrup (2017) sin forskningsartikkel viser de til ulike definisjoner av inkludering og et historisk perspektiv på hvordan og hvorfor inkludering som begrep er blitt til. Inkludering som begrep mangler ifølge forfatterne en operasjonell samlet definisjon, gitt denne mangelen vil det å fullt realisere inkludering ikke være mulig. Dagens forståelse gjør at inkludering begrenses til elever med særskilte behov (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 804). Videre viser Qvortrup og Qvortrup (2017, s. 810) til tre dimensjoner som inkludering bør operasjonalisere på grunnlag av. Disse dimensjonene skal belyse hvordan inkludering fungerer i praksis innenfor ulike sosiale miljø. Første dimensjon går ut på å forstå de ulike nivåene i inkludering. Inkludering må forstås som mer enn bare formell deltakelse. En fysisk tilstedeværelse i et klasserom eller gruppe garanterer ikke at en er inkludert sett fra et sosialt perspektiv. Neste dimensjon handler om erkjennelsen og bevisstgjørelsen på ulike sosiale miljø som finnes på en skole og hvilke elever som er inkludert i disse. Disse miljøene kan være organiserte i form av klasser, arbeidsgrupper og trinn eller ulike selvorganiserte miljø som eksempelvis en vennegjeng. Qvortrup og Qvortrup trekker frem elevers oppfarte inkludering inn i disse selvorganiserte miljøene som vesentlige for en elevs opplevelse av inkludering på skolen. Siste dimensjon skal belyse i hvilken grad elever er inkludert i sosiale miljø. Man er ikke nødvendigvis helt inkludert eller helt ekskludert fra et miljø. Poenget med denne dimensjonen er å bevisstgjøres på i hvilken grad elever er inkludert i ulike sosiale miljø (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 810-814).

2.6.2 Inkluderende strategier for et bærekraftig utdanningssystem

Inkludering er ifølge Mitchell (2018, s. 11) vesentlig for om skolen lykkes. Mitchell (2018) presenterer i denne boken 60 ulike inkluderende strategier for et bærekraftig utdanningssystem. Disse 60 ulike strategiene blir omfattende å presentere i sin helhet, derfor vil jeg videre i denne delen av oppgaven trekke ut noen av disse strategiene, som jeg mener er sentrale for oppgaven og vesentlige inkluderende strategier.

Strategi 11 og 12

Ser man på inkludering grunnleggende er inkluderende opplæring at alle får samme tilbud og undervisning. Dette handler da om mer enn bare fysisk plassering, dette innebærer å lage konkrete, individuelle og oppnåelige mål. Når man skal ta hensyn til elever med særlige behovs inkluderende opplæring er det tre hovedfaktorer. Første handler om hvorvidt opplæring er adekvat, er opplæringen det vil elevene med særskilt behov vinne både faglig og med tanke på selververd. Andre faktor går på om elever som ikke har særskilt opplæringsbehov verdsetter mangfoldet i samfunnet. Gjennom en verdsetting av dette mangfoldet vil disse elevene som ikke har behov for særskilt opplæring igjen få en større anerkjennelse av rettferdighet og likhet. Tredje faktor handler om elever med særskilte behovs rett til å få undervisning sammen med klassekamerater uten særskilte behov. Dette handler om likhet og sosial rettferdighet. Strategi 12 handler om adgang til ordinær læreplan. Selv om en elev har en IOP må denne så godt det la seg gjøre designes så lik som mulig den ordinære læreplanen. Gjennom å ha en så lik som mulig læreplan for elever med særskilte behov kan eleven oftere være sammen med og følge den samme undervisningen som de andre elevene i en klasse (Mitchell, 2018, s. 35-38).

Strategi 36 og 37

Disse strategiene handler om anerkjennelse. Anerkjennelse om at elevgruppen er ulike og faktorer som ulikt syn, perspektiv, religion, familie, kultur, sosial- og kulturell kapital og forutsetninger er noen av dem. Som lærer må man ta hensyn til disse ulike faktorene og anerkjenne og bevisstgjøre alle deltakende innad i f.eks. et klasserom på dette. Gjennom å anerkjenne mangfold på ulike plan vil også terskelen for at en elev med f.eks. en funksjonsnedsettelse opplever seg som en del av dette mangfoldige klasserommet der det finnes en aksept for å være seg selv (Mitchell, 2018, s. 82-84).

2.7 Kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere ulike teoretiske aspekter rundt profesjonelle læringsfellesskap, kompetanseutvikling og skolekultur. Dette presenteres i forbindelse med forskningsspørsmålet som omhandler kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap.

2.7.1 Viktigheten av kompetanse i det profesjonelle læringsfellesskapet

I skoler og klasser er det et stort elevmangfold, den essensielle påvirkningsfaktoren når det kommer til muligheter for realisering av alle elevers sitt potensiale for læring, er et møte med lærere med høy og relevant kompetanse. Dette varierende elevmangfoldet er et kontinuerlig og vedvarende faktum i en inkluderende skole. Derfor vil det være avgjørende at lærere og ledere innehar rikelig med kompetanse. Samtidig er det viktig at hvilken kommune en elev bor i, hvilken skole eleven begynner på eller hvilken lærer man får ikke er utslagsgivende for realisering av elevens potensiale (Nordahl & Overland, s. 126). Når alle skoler er inkluderende for alle elever, vil ikke hvilken skole man går på være utslagsgivende for læringsutbytte. Skolen er altså da nødt til å tilpasse seg til den enkelte individets behov (Olsen, 2013, s. 59).

Profesjonelle læringsfellesskap er en forutsetning for skolens gode og inkluderende læringsmiljø, og vil dermed bidra til å øke kompetansen (Nordahl & Overland, 2021, s. 126). Dette læringsfellesskapet er altså lærere og ledere som samarbeider i fellesskap for å reflektere over felles verdier, vurderer og videreutvikler egen praksis (s. 129). Jensen og Nordahl (2022) refererer til mye ulike nasjonal og internasjonal forskning for å underbygge at profesjonelle læringsfellesskap kan være en nøkkelfaktor når det kommer til kompetanseutvikling i skolen. For å nevne noen av disse studiene vises det til Jensen (2020) som indikerer at variasjonen på hvordan ulike norske skoler praktiserer læringsfellesskap er stor og at lærere har ulike oppfatninger av sin rolle i denne samarbeidskulturen. Internasjonale studier (Vescio, 2008), (Dunne et al 2000) og (Louis & Marks, 1998) viser til klare sammenhenger mellom profesjonelle læringsfellesskap og lærerens undervisningskvalitet (Jenssen & Nordahl, 2022).

2.7.2 Den kulturelle lærerprofesjonen

En skole er en organisasjon der mennesker samarbeider på tvers av ulike tankesett, religioner og forutsetninger. Da vil det dannes ulike grupper og kulturer innad i organisasjonen. En skolekultur er et sentralt begrep og en skolekultur vil bestå av faktorer som tradisjoner, oppfatninger, handlingsmønster og verdigrunnlag og handle om kulturen som eksisterer innad i skolen. Disse faktorene påvirker lærere og ledere sitt samarbeid, men også undervisningen i skolen, og skolen som organisasjon er nødt til å forholde seg til disse reelle faktorene. Et profesjonelt læringsfellesskap vil ikke bare utfordre den individuelle lærerens oppfatninger og fremgangsmåte, men også skolekulturen (Jensen & Nordahl, 2022). Lærere er ulike og derfor også kvaliteten hos lærere, gjennom å utvikle kompetanse og etablere kultur, sammen i et profesjonelt læringsfellesskap vil læringsutbytte hos elevene økes (Nordahl & Overland, s. 128). En felles visjon hos alle ansatte i utdanningssystemet pekes på av Mitchell og Sutherland som en viktig faktor for en inkluderende skole, altså en tilbøyelighet hos fellesskapet mot å praktisere en inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2014, kap. 4, avsn. 4 og 5). En inkluderende skole kan først realiseres når den kollektive kulturen trekkes i samme retning. Dersom skolens personale føler seg maktesløse i arbeidet med å sikre alle elever de samme mulighetene og inkludering, kan denne opplevelsen eller følelsen skape en negativ gruppefølelse som kan påvirke skolemiljøet. Et samlet personale som har mestringstro når det kommer til å sikre alle elevenes muligheter for inkludering vil kunne påvirke den individuelle læreren i positiv retning (Uthus, 2020b). Nordahl og Overland (2021) viser til *kapasitet*, begrepet forklarer hvordan et profesjonelt læringsfellesskap kan styrke gruppen like så mye som individet. Kunnskap hos en deltakende i et profesjonelt læringsfellesskap vil gagne alle, og denne kollektive kunnskapsutviklingen er effektiv da man deler ferdigheter (s. 130). Et godt profesjonelt læringsfellesskap kan anspore og endre bevisstheten hos både den individuelle læreren, men også skolekulturen (Jensen & Nordahl, 2022).

2.9 Støttesystemet

Her vil jeg presentere ulik teori rundt støttesystemet i skolen. Dette presenteres i forbindelse med forskningsspørsmålet som omhandler støttesystemene i skolen.

2.9.1 Støttesystemets ulike kompetansenivå

Begrepet støttesystem benyttes slik at skolen har et system for å håndtere variasjonen av elever, og deres ulike forutsetninger. Skolen har et system som aktiviseres når en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (Nordahl & Overland, 2021, s. 33). I skolens arbeid med å gi en god opplæring til alle har vi et internt og et eksternt støttesystem. Dette deles inn i tre ulike kompetansenivå som jeg har illustrert i en modell basert på Nordahl og Overland (2021, s. 42).

Det eksterne støttesystemet, altså den kommunale pedagogiske veiledningstjenesten som er tilknyttet skolen f.eks. PP-tjenesten eller skolehelsetjenesten.
Det interne støttesystemet, altså lærere og andre yrkesgrupper i skolen som innehar spesifikk kompetanse om elever med særskilte behov, og som støtter andre
Nødvendig kompetanseheving, både individuell og kollektiv kompetanseheving innenfor læringsfellesskapet.

Et internt støttesystem i skolen har potensiale til å være et virkemiddel der man på et skolenivå løser mange ulike spesialpedagogiske utfordringer. Det vil være et behov for kvalifiserte og støttende voksne i arbeidet med det interne støttesystemet. Et godt internt støttesystem kjennetegnes av at de pedagogiske ressursene er fleksible, målrettede og settes i gang hurtig (Ulltang & Samuelsen, 2020). Det spesialpedagogiske støttesystemet trenger et løft. Et løft som gjør at lærere får bistand i arbeidet tett på elever med særskilte behov. Støtten er nødt til å balansere elevene på et individnivå og elevene i et læringsfellesskap (Uthus, 2020b, s. 115). Nordahl og Overland (2021) poengterer at det er et støttesystem og ikke et hjelpesystem, den fundamentale forskjellen ligger her i hvem som skal gjennomføre arbeidet. Støttesystemene skal altså bistå slik at en lærer løser en utfordring ved hjelp av et inkluderende pedagogiske støttesystem (s. 33-34). Dette inkluderende pedagogiske støttesystemet innebærer hele skolen. Derfor er det viktig å sikre at ansvaret for elevers læring og utvikling er skolens ansvar, som et fellesskap. Hvilken lærer man får skal ikke være utslagsgivende innad i en skole, derfor vil en nødvendig forutsetning være et profesjonelt læringsfellesskap med elevene i fokus. Den direkte støtten

en elev får er skolens ansvar, samtidig har skoleeier et særlig ansvar for at disse støttesystemene eksisterer og fungerer (s. 41).

2.10 En oppsummering av den teoretiske bakgrunnen

I den teoretiske delen av oppgaven min har jeg redegjort for ulike teoretiske perspektiv som jeg vil benytte meg av når jeg senere i oppgaven skal analysere mitt empiriske materiale. Innledningsvis i denne delen har jeg vist til hva inkludering er og et historisk bakteppe av den inkluderende skolen i Norge. Deretter har jeg presentert ulike operasjonaliseringer av inkludering (Bachmann & Haug, 2006 og Nilsen, 2017), så har jeg vist til et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017). Videre har jeg vist til teori om tilhørighet (Deci & Ryan, 2000), mestring (Bandura, 1997) og teori om anerkjennelse og krenkelse (Honneth, 2008). Den teoretiske delen har også vist til Nordahlrapporten (Nordahl et. al, 2018) og Uthus (2020a) sin studie, og avslutningsvis i denne teoretiske delen har jeg vist til profesjonelle læringsfellesskap og støttesystemer. Nå som det teoretiske rammeverket for oppgaven er presentert vil jeg videre i denne oppgaven gå inn i metodekapittel.

3. Metodedel

Denne masteroppgaven er formet rundt min problemstilling, en problemstilling der uttrykket av inkluderingsbegrepet i to ulike styringsdokumenter utforskes. Underveis i prosessen har jeg også utformet to ulike forskningsspørsmål, som på lik linje med problemstillingen er med å forme oppgavens design. Da jeg i starten av masterprosjektet skulle bestemme meg for hvilken forskningsmetode jeg skulle anvende synes jeg det var utfordrende å velge. Siden jeg snart skal ut i jobb som lærer selv ville jeg få kunnskap om ulike styringsdokumenter, og hvordan disse kan anvendes og praktiseres av meg som lærer. Etter en lengre periode med planlegging falt valget på kvalitativ dokumentanalyse, og noe senere valget av hvilke dokumenter som skulle analyseres. Jeg har et ønske om å svare så godt som mulig på denne problemstillingen og forstå hvordan inkludering kommer til uttrykk i Meld.st. 6 og NOU 2015:2. Gjennom min problemstilling og teoretiske tilnærming har mitt forskningsdesign blitt påvirket. I dette kapittelet av masteroppgaven skal jeg starte med å presentere kvalitativ forskning som metode. Deretter presenterer jeg hermeneutikk som min vitenskapelige tilnærming. Så vil jeg vise til valg av dokumenter og prosessen rundt dette valget, før jeg vil gå videre til å drøfte oppgavens reliabilitet og validitet, og hvilke etiske hensyn jeg har tatt til dette forskningsarbeidet. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg vise til STC analysemodell og analyseprosessen min gjennom STC metodens fire analysetrinn.

3.1 Kvalitativ metode

Før jeg presenterer kvalitativ dokumentanalyse som metode vil jeg forklare og definere den kvalitative metoden. I dagens forskning skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og disse metodene settes ofte opp mot hverandre. Uavhengig om man benytter seg av kvalitativ eller kvantitativ metode, vil de grunnleggende kravene for forskningsmetode være til stede (Malterud, 2017, s. 38). Forskjellen mellom metodene ligger ofte i hvordan man behandler, innhenter og bruker data. Kvantitative studier vil kunne vise til et stort antall data, men en smal forståelse av meningsinnhold. De kvalitative studiene derimot vil ha et smalt antall data som igjen tillater en dypere forståelse. Ved å anvende en kvalitativ metodetilnærming vil man være på jakt etter meningsinnhold (Thaagard, 2018, s. 14-15). Siden jeg i denne oppgaven er på jakt etter meningsinnhold i to ulike styringsdokumenter, ble det derfor et naturlig valg å anvende en kvalitativ metodetilnærming for min

masteroppgave. Uavhengig av metode for datainnsamling, vil den kvalitative metoden belyse og utvikle en forståelse av sosiale fenomener. Den metodiske tilnærmingen lar oss fordype oss i og gjennomføre analyser av sosiale fenomen. Denzin og Lincoln (2007) referert i Thaagard (2018, s. 15) forklarer at kvalitativ betyr å fremheve prosesser og mening. Disse begrepene; prosesser og meninger er begrep som ikke vil la seg måle i form av kvantitet eller frekvens. Videre viser Thaagard (2018, s. 15-16) til Repstad (2007) sin forklaring der ordet kvalitativt skal vise til kvalitet, altså egenskaper eller karakteristiske trekk ved de sosiale fenomen som studeres. Siden jeg undersøker inkludering som et fenomen er jeg ikke på jakt etter kvantitet eller frekvens, men egenskaper og karakteristiske trekk ved inkludering som fenomen. Derfor ble valget om en kvalitativ tilnærming naturlig.

3.2 Hermeneutikk som vitenskapelig tilnærming

Siden jeg skriver om inkludering som fenomen og fagbegrep blir det hensiktsmessig å velge en hermeneutisk tilnærming. Jeg er ute etter meningsinnholdet sett i en større sammenheng, og hermeneutikken legger vekt på betydningen av å tolke handlinger gjennom å se meningsinnholdet i en dypere sannhet enn den åpenbare (Thaagard, 2018, s. 37). Gjennom en hermeneutisk tilnærming vil man erkjenne at det ikke finnes en absolutt sannhet fordi fenomener tolkes ulikt på ulike nivåer. Vi må forstå deler av et fenomen gjennom helheten. Hermeneutikken er en særlig inspirasjonskilde innenfor samfunnsvitenskapelige innfallsvinkler der fortolkning står sentralt (s. 37). Meningsinnholdet står med andre ord sentralt i hermeneutikken, gjennom å sette fenomener inn i sammenhenger ved den erkjennelse om at det finnes en dypere sannhet enn den åpenbare (s. 39). Hermeneutikk som vitenskapelig tilnærming vil i ulike prosjekter ved ulike tilnærminger føre til individuelle forskningsetiske utfordringer. I mitt prosjekt og gjennomføring av dokumentanalyse av Meld. St.6 og NOU 2015:2 var jeg i utgangspunktet interessert i å se på spesifikke deler av dokumentet, men samtidig var det nødvendig å få et helhetlig inntrykk av dokumentene. Hvordan gjennomlesning og valg av meningsinnhold kom frem, vil det komme mer om senere i kapittelet. Slik vi kan se vil det ved å anvende en hermeneutisk tilnærming forsøke å forstå et fenomen som i utgangspunktet er uklart eller uforståelig. Hermeneutikken bygger på det faktum at man har ønske om å forstå noe som er uklart. Hadde man derimot gått inn med en tydelig forståelse av et fenomen, ville man ikke

hatt behov for hermeneutikken (Gilje, 2019, s. 11). I denne oppgaven skal inkluderingsbegrepet utforskes i styringsdokumenter, men også drøftes ved å anvende ulik teori og forskning. Derfor vil jeg støtte meg til hermeneutikk som vitenskapelig tilnærming fordi jeg ser meningsinnholdet i en dypere sannhet.

3.2.1 Forforståelse

Innledningsvis i en forskning bør man erkjenne og konkretisere hvilke forhåndsantagelser man har om forventninger til funn. I forkant av datainnsamling bør man stille seg ulike spørsmål som: Hvilket teoretisk ståsted man har? Hadde resultatet blitt annerledes om man hadde anvendt annen litteratur? Hadde resultatet blitt annerledes om en annen forsker hadde gjennomført dette studiet? Disse og flere spørsmål hentes frem igjen når resultater skal sammenfattes. Gjennom å være kritisk til eget resultat ved å vende blikket innover vil man muligens oppnå overraskende empirisk data, som man ikke nødvendigvis hadde fått dersom man ikke hadde gjennomført denne spørreundersøkelsen med seg selv (Malterud, 2017, s. 46). Jeg som forsker har en forforståelse, og denne forforståelsen har fått meg til å velge tematikken på oppgaven og andre sentrale valg til denne masteravhandlingen. Slik Malterud (2017, s. 45.), forklarer kan denne forforståelsen både være en fordel og en ulempe. Valget av temaet inkludering inn i masterprosjektet kom pga. en motivasjon og interesse rundt temaet. Denne positive assosiasjonen til hva inkludering kan og bør være må jeg erkjenne at finnes. Min positive forståelse av hva inkludering kan være, gjør også at jeg ser flere muligheter enn utfordringer. Samtidig kan dette resultere i et mindre kritisk blikk på inkluderingsbegrepet enn det hadde blitt dersom jeg hadde hatt en kritisk tilnærming. Under analyse av dokumentene har jeg forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig, og gjennomført prosjektet med et åpent sinn der dokumentene blir lest uten å sette søkelys på spesifikke aspekter. Denne objektive tilnærmingen til analysen resulterte i at jeg ble oppmerksom på kompetanseløft, støttesystem og kvalitetsutvikling i dokumentene. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. All forståelse bygger på en forforståelse (Thaagard, 2018, s. 37.) Forforståelsen er alle faktorene som påvirker min egen forståelse i forkant av analyse, disse faktorene er blant annet: erfaringer, hypoteser, faglige perspektiver og den teoretiske referanserammen jeg tar med inn i forskningsprosjektet (Malterud, 2017, s. 44). Som tidligere nevnt har jeg en positiv assosiasjon til inkludering. Disse faktorene kan være en fordel, sannsynligvis velger man tematikk ut ifra forståelse eller ryggsekk rundt temaet, da

denne forforståelsen vil være en motivator for å forske på et gitt tema. Disse faktorene som påvirker min egen forforståelse, kan også være en ulempe da man kan ha skylapper og en begrenset horisont. (Malterud, 2017, s. 45). Ofte kan man finne de mest interessante funnene i uoverensstemmelsen mellom hvilke forventninger man har og de reelle funnene. Når man går inn i et forskningsprosjekt vil det være hensiktsmessig å tilegne seg kunnskap på feltet i forkant. Dette kan skje gjennom å lese tidligere forskning med nærliggende tematikk og problemstilling. Gjennom å lese seg opp på andres forskning vil man i større grad kunne kartlegge hva som ikke er gjort og hva som er gjort (Fangen, 2010, s. 49). Som forsker i et forskningsprosjekt går man inn i denne forskningen med et instrument, der nøkkelen er å identifisere hvilket instrument man besitter og hvordan man skal spille på dette instrumentet, Jette Fog (1994) referert i Fangen (2010, s. 49).

3.3 Kvalitativ dokumentanalyse som metode

Å anvende dokumenter i kvalitativ forskning finnes det en lang tradisjon for. Dokument som begrep antyder et offentlig skriv, men dokument er ikke begrenset til dette. Det kan også være dokument av privat karakter som f.eks. dagbøker eller brev. Første trinn i en dokumentanalyse vil være å vurdere dokumentets relevans. Videre må vi stille oss kritiske til dokumentets autenticitet (Thaagard, 2018, s. 118). Når man skal gjennomføre en dokumentanalyse skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ dokumentanalyse. Dersom målet med forskningen er å analysere tekstens meningsinnhold vil man anvende en kvalitativ tilnærming til dokumentanalyse (s. 117). Kvalitative data skiller seg fra kvantitative da dataen i en kvalitativ sammenheng ikke taler for seg selv. Som forsker vil man kontinuerlig fortolke dataen (Johannesen et al. 2010, s. 163). Widen (2015, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163) viser til tre ulike analytiske dimensjoner av dokumentanalyse som metode. Den første dimensjonen omhandler analyse av dokumentets hensikt. Den andre dimensjonen skal rette fokus mot tekstens form og innhold, der språk og tekst vil være i fokus. Forsker kan f.eks. rette fokus mot metaforer og bilder, og hvordan de anvendes for å beskrive læreres arbeid. Den siste dimensjonen handler om å tolke hvilke implikasjoner tekst kan få i setting og situasjoner utenfor selve teksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Andre ledd av min problemstilling handler om nettopp denne implikasjonen, og jeg vil i drøftende del av denne oppgaven si noe om hvilke faktorer som påvirker realiseringen av en inkluderende praksis i skolen. Man benytter seg av dokumentanalyse når det skal orienteres

på et bestemt tema (Thaagard, 2018, s. 119). Dokumentanalyse er et virkemiddel som anvendes når man er på jakt etter meningen i skriftlig kommunikasjon. Datamaterialet kan være prospektivt eller retrospektivt, altså to ulike tidsperspektiv eller tilnærminger. Når man gjennomfører en dokumentanalyse er man nødt til å anvende de dokumentene man finner og vurdere om dokumentene kan være med å belyse problemstillingen. Valget av dokumenter må kunne hjelpe å svare på problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål. I denne sammenhengen er jeg som forsker nødt til å kjenne materialet godt (Malterud, 2017, s. 71-72). Jeg har gjennomført dokumentanalyse på to ulike styringsdokument, og dette er offentlige dokumenter som alle har tilgang på. Det mener jeg er en styrke da hvem som helst kan gå inn å se mine funn i den originale sammenhengen. En annen utfordring i kvalitative metoder vil være å få store mengder data til å bli noe håndterbart slik at innholdet formidles på en adekvat måte (Johannesen et al. 2010, s. 163). Den systematiske tekstkondenseringen har i denne sammenheng vært en fordel, da de ulike trinnene hjelper på systematiseringen av dataen. Dette vil det komme mer om senere i kapitlet.

Det vil være både fordeler og ulemper ved å benytte seg av dokumentanalyse som metode. En fordel ved å benytte seg av dokumenter er at det vil være en naturlig distanse mellom datamaterialet og forskeren i den grad at forskeren ikke vil kunne påvirke utforming av dokumentet (Thaagard, 2018, s. 119). Både Meld. St. 6 og NOU 2015:2 er offentlige styringsdokumenter som er publisert på regjeringens egne nettsider. Jeg mener at dette en styrke da dokumentene er transparente og representative for den offentlige praksisen i skolen. I kvalitative dokumentanalyser kan en annen utfordring være utvelgelsesprosessen; det å velge relevante dokumenter (Dahler-Larsen, 2018, s. 200). Denne utvelgelsesprosessen har jeg forsøkt å ha en åpenhet rundt hvilke dokumenter jeg har vurdert og hvordan søkeprosessen har vært.

3.4 Utvalg av dokument

I prosessen med å velge ut dokument er man nødt til å ha problemstilling i bakhodet. (Malterud, 2017, s. 71). I prosessen med å velge ut dokument til denne oppgaven har jeg brukt lang tid på å lete og vurdert mange ulike dokument. Da temaet inkludering var ønske fra starten av masteroppgaveprosessen ville jeg finne dokumenter som kunne gi meg en

pekepinn på hvordan inkludering oppfattes og anvendes i dagens skole. I søk etter dokument som jeg skulle anvende til dokumentanalysen bruke jeg ulike søkemotorer som Oria, Idunn, Google Scholar, Google og Eric. Da jeg etter en stund innså at det var styringsdokument eller stortingsmeldinger jeg var på jakt etter, endte jeg opp med å bruke regjeringen sin søkemotor, der jeg til slutt fant dokumentet jeg har landet på. Nedenfor ligger en tabell (Tabell 1) som illustrerer de sentrale søkene jeg har gjort for å komme frem til dokumentene jeg har analysert. Søkeordene jeg har endt opp med å bruke har forandret seg i takt med min forståelse rundt inkluderingsbegrepet. Da jeg skulle søke etter dokumenter som kunne belyse problemstillingen søkte jeg på ordene inkluderende fellesskap, tilpasset opplæring og psykososiale læringsmiljø for å finne dokumenter innenfor utdanningssektoren.

Tabell 1 - Søk etter dokumenter

Dato	20.november 2022	02.12.2022	18.12.2023	02.01.2023	05.01.2023	06.01.2023
Database	Idunn	Eric	Oria	Google Scholar	Regjeringen	Regjeringen
Søkeord	Inkluderende fellesskap	Inclusive learning environment	Inkludering	Tilpasset opplæring	Inkludering	Inkluderende læringsmiljø
Avgrensning	Tid: Etter 2015	Tid: Etter 2014	Tid: Etter 2010	Tid: Etter 2015	Tema: Utdanning	Tema: Utdanning
Treff	1002	756	199	15 300	151	112

3.4.1 Prosessen fra databasesøk til valgt dokument

Da jeg hadde gjennomført databasesøket slik jeg har illustrert i tabell 1, satt jeg igjen med noen ulike dokumenter som jeg vurderte som mulige datakilder. I søkene var det spesielt noen dokumenter jeg la merke til og som opplevdes som mulige kandidater. Under denne prosessen hadde jeg en foreløpig problemstilling «*Hvordan ivaretas begrepet inkludering i skolen*». I utvalgsprosessen leste jeg sammendrag i mange ulike dokumenter, noen av disse har endt opp som teori andre har formet min forforståelse, og etter en lengre periode med søking endte jeg på to ulike dokumenter: stortingsmeldingen «Meld. St. 6 tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» og «NOU 2015:2 – Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø».

3.4.2 Meld. St. 6: Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO
Stortingsmelding 6 (2019-2020) ble publisert høsten 2019 under Solbergregjeringen. Denne stortingsmeldingen kom blant annet på bakgrunn av Nordahl-rapporten og Stoltenberg-rapporten. Dette dokumentet fanget min interesse tidlig da inkludering hadde et tydelig preg og flere kapitler fanget min interesse. Tidlig i Meld. St. 6 (s. 7) vises det til inkludering som et prinsipp om like muligheter for alle barn og unge, en mulighet til å ta del i fellesskapet. Jeg har valgt ut dette dokumentet da det er et dokument som er relativt nytt, har et sterkt fokus på inkludering og beskriver inkludering i dagens skole samt mål for veien videre. Stortingsmeldingen setter søkelys på temaene tidlig innsats og inkludering i barnehager, skoler og SFO. Gitt min problemstilling opplever jeg dette dokumentet som høyst relevant. Dette dokumentet handler primært om temaene tidlig innsats og inkludering og diskuterer disse i lys av kompetansebehov, ulike rapporter og teori. Dokumentet

3.4.3 NOU 2015:2: Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt læringsmiljø

NOU 2015:2 ble publisert i mars 2015, og dette utvalget ble utnevnt i 2013 på bakgrunn i å finne virkemidler for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen, og ble ledet av Øystein Djupedal (NOU 2015:2, s. 5). Utredningen er på hele 448 sider og viser til flere ulike sider av det å høre til i et trygt psykososialt læringsmiljø. Utredningen har fire ulike perspektiver som er styrende for hvilke problemstillinger NOU 2015:2 tar hensyn til. Disse fire ulike perspektivene må alle

vurderinger og konklusjoner sees i lys av. De fire ulike perspektivene som er styrende er: «Menneskerettighetene som målestokk», «Samfunnet skal ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering», «Faglig læring og sosial læring hører sammen» og «Inkludering for å høre til» (NOU 2015:2, s. 17-18).

Utredningen har et særlig fokus på psykososiale skolemiljø og anvender inkludering som et virkemiddel for å skape trygge psykososiale skolemiljøer. Da utvalget av dokumenter til denne oppgaven handlet om å kunne svare på min problemstilling, opplevde jeg dette dokumentet som særlig interessant. NOU 2015:2 skiller seg fra Meld. St. 6 da utredningen primært handler om mobbing. Det som er interessant i dette dokumentet med tanke på min problemstilling er blant annet dokumentets søkelys på inkludering og sosial tilhørighet som en sentral del av løsningen på å skape trygge og inkluderende psykososiale skolemiljø.

3.4.4 Dokumenter som ble overveiet, men som ikke ble selektert til dokumentanalysen

Dokumentet: *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*, er et dokument jeg har vurdert å inkludere i dokumentanalysen min da dette er svært relevant med tanke på tematikken. Da jeg landet på Meld. St. 6 og NOU 2015:2 som dataenheter, bestemte jeg meg derfor for å legge den overordnede delen av læreplanen inn som bakgrunnskunnskap istedenfor. Et annet dokument som var vurdert inn i analysen var *NOU 2019:23 – «Ny opplæringslov»*, dette styringsdokumentet er svært relevant for oppgaven, utredningen introduserer universell opplæring som begrep. Ved skumlesing av utredningen fikk jeg inntrykk av at inkludering ikke var et veldig sentralt begrep i utredningen. Dette inntrykket ble forsterket da begrepet inkludering/inkluderende bare nevnes 63 ganger på 814 sider. Sammenlignet med f.eks. Meld. St. 6 nevnes inkludering/inkluderende over 300 ganger på 132 sider. Dette ga meg en pekepinn på at dokumentets essens kanskje ikke hovedsakelig var inkludering. Disse dokumentene og andre dokument jeg har vurdert vil på et bevisst eller ubevisst plan være med å forme min forforståelse selv om de ikke har blitt selektert til dokumentanalysen. Den overordnede delen av læreplanen har også blitt inkludert i det teoretiske rammeverket for denne oppgaven.

3.5 Relabilitet og validitet

Kvalitative metoder handler om at vi utvider en forståelse av fenomenet man studerer. Vi knytter derfor kvalitativ metode opp til fortolkende teorier som f.eks. hermeneutikk og fenomenologi. Fortolkningsrammen er med på å danne grunnlaget for forståelsen vi danner i studiet. Teksten i en forskningsprosess med en kvalitativ metode skal mer enn bare beskrive, teksten skal inneholde tolkning av fenomenet vi analyserer. I denne sammenheng vektlegger vi også hvordan vi som forskere anvender, tolker og forstår data. Denne vektleggingen og forskerens egen vurdering av forskningen kan vi kalle for gyldighet og pålitelighet eller reliabilitet og validitet. (Thaagard, 2018, s. 19).

Reliabilitet eller pålitelighet handler blant annet om hvordan undersøkelsen har blitt påvirket (Jacobsen, 2015, s. 241). Da jeg har gjennomført en dokumentanalyse vil de menneskelige faktorene i utgangspunktet sentrere seg om meg som forsker. Noen faktorer om meg som forsker kommer også nedenfor, men slik Jacobsen (s. 245) forklarer vil unøyaktighet i registrering av data være en reliabilitetsfaktor. Dokumentanalyse spesielt i skala av en masteroppgave er noe jeg er uerfaren med. Jeg har derfor forsøkt å være så transparent som mulig når jeg har forklart hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre dokumentanalysen. Slik Jacobsen (2015, s. 242) forklarer vil en fordel med dokumentanalyse være er at dataen er konkret og håndfast. Her vil også de offentlige dokumentene være tilgjengelige for alle, noe som jeg mener styrker oppgavens faktor for etterprøving med tanke på feilregistrert data.

Å validere noe vil si å stille aktive spørsmål rundt gyldigheten til en gitt kunnskap. Når det kommer til forskning, skal man stille seg spørsmålet om metoden man har valgt gir en logisk vei til kunnskapen som skal belyse problemstillingen vår (Malterud, 2017, s. 192). I Kleven og Hjordemaal (2018) forklares begrepsvaliditet. Dette handler om samsvaret mellom begrep definert og hvordan disse operasjonaliseres (s. 95-96). Da denne masteravhandlingen handler om inkludering som begrep og hvordan dette operasjonaliseres og ivaretas vil det være naturlig å argumentere for begrepsvaliditet. Inkludering er temaet for denne masteren, og et begrep det finnes mange ulike måter å operasjonalisere. Derfor har jeg bevisst valgt å erkjenne at det ikke finnes en tydelig definisjon av begrepet gjennom å presentere ulike teori som vil vise ulike sider av fenomenet inkludering. Jeg mener at jeg har sikret begrepsvaliditeten rundt begrepet inkludering, da jeg anvender ulike nasjonale og

internasjonal teori som på ulike måter belyser muligheter, historiske perspektiv og problematiske områder ved inkludering i skolen. Samtidig er inkluderingsbegrepet et fleksibelt begrep som kan bety ulike ting i ulike settinger, og litteraturen jeg har valgt ut begrenser også hvordan inkludering forstås. I arbeidet med å hente ut meningsinnhold oppdaget jeg også mange aspekter og perspektiver som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt å ha med i masteroppgaven. Dette forekom da jeg gikk inn i dokumentanalysen så objektivt som mulig, men et resultat av dette har vært at oppgaven muligens ikke er så spisset som planen originalt var.

3.5.1 Intern og ekstern validitet

Validitet deles ifølge (Johannessen et al. 2020, s. 230-232) inn i intern og ekstern validitet. Den interne validiteten blir også kalt troverdighet. Intern validitet om man bruker det tradisjonelt er tilknyttet tolkning av relasjoner innenfor ulike varierende faktorer, på den måten de operasjonaliseres på. Gjennom å ha en vedvarende observasjon der man investerer rikelig med tid til å undersøke fagfeltet, vil man kunne skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og bygge en tillit gjennom å bli godt kjent med et fenomen (s. 250). Til denne masteroppgaven har jeg lest store mengder med forskning og litteratur på tematikken i søket etter problemstilling, teoretisk rammeverk og datamateriale til dokumentanalysen. Denne innføringen i ulik teori og forskning på tematikken har formet min forståelse av begrepet og gir meg en viss intern validitet da jeg har fått en oversikt over sentrale dokumenter på fagfeltet. Samtidig er inkluderingsbegrepet et forskningsfelt der det er produsert store mengder forskning og litteratur rundt (Olsen, 2013, s. 7), og jeg vil ikke utelukke muligheten for at noen sentrale dokumenter har blitt utelatt i denne masteroppgaven.

Den eksterne validiteten kan også kalles overførbarhet, og handler i korte trekk om at resultat fra en undersøkelse kan overføres til lignende fenomener. Denne overførbarheten styrkes av å ha fylldige beskrivelser av detaljer rundt et fenomen, slik at leser kan sette seg inn i og følge veien fra data til resultat. I kvalitative undersøkelser bruker man begrepet overføring av kunnskap istedenfor generalisering da man som regel ikke kan generalisere et fenomen ut ifra et begrenset antall data (Johannesen et al. 2020, s. 251). I denne masteroppgaven skal jeg ikke generalisere funn, oppgaven har som hensikt å svare på

hvordan inkludering som fenomen kommer til uttrykk i Meld. St. 6 og NOU 2015:2 og hvilke faktorer som kan ha betydning for realiseringen av en inkluderende praksis i skolen. Det finnes mange ulike styringsdokumenter. Oppgaven min skal bare svare for to styringsdokumenter, og skal ikke besvare hvilke føringer regjeringen eller utdanningssystemet gir når det kommer til fenomenet. Å tolke meningsinnhold i tekst byr på noen særegne utfordringer. Tolkingsarbeidet i dokumentanalyse vil i motsetning til f.eks. intervjuer, ikke kunne bekrefte om meningsinnholdet er forstått, at det var det faktiske meningsinnholdet i teksten. Derfor er en kvalitativ dokumentanalyse svakere stilt enn andre metoder når det kommer til å vurdere gyldighet av ulike tolkninger (Bratberg, 2021, s. 19). Samtidig som jeg må erkjenne at mine funn er et resultat av tolkning jeg har gjort i analyse, så har jeg validert funn i STC metodens siste trinn. I dette trinnet skal alle funn knyttes opp til den opprinnelige sammenhengen (Malterud, 2017, s. 110). Malterud (s. 194) forklarer om deltakersjekk, at man skal gå tilbake til kilden og kontrollere at man ikke har misforstått, at tolkningen er så nøyaktig som mulig. I mitt tilfelle har jeg ikke en informant i form av et menneske, men to ulike styringsdokumenter. Denne deltakersjekken gikk i mitt tilfelle ut på å holde mine kondensat fra forrige trinn opp imot den opprinnelige sammenhengen. Hensikten med denne prosessen var å validere at mine funn stemte overens med dokumentene. I dette arbeidet har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig, men samtidig vil min forforståelse i større eller mindre grad ha påvirket hvilke meningsinnhold jeg har hentet ut fra dokumentene.

Ifølge Malterud (2017, s. 192) handler validitet også om å benytte og formidle en logisk vei fra analyse til kunnskap rundt problemstillingen. I denne prosessen vil man vurdere teoretisk tilnærming, datamateriale og analysemetode. En kvalitativ studie kjennetegnes ved at metoden er preget av fleksibilitet. Underveis i den kvalitative prosessen vil man kunne endre utforming og ta over oss nye perspektiver og erfaringer underveis (Thaagard, 2018, s. 16). Jeg har hatt en fleksibel tilnærming til oppgaven, der jeg underveis i prosessen har endret, lagt til eller fjernet ulike perspektiver på oppgaven. I denne sammenhengen endret problemstillingen seg, og jeg la til noen nye forskningsspørsmål. De teoretiske perspektivene som jeg presenterer, er et resultat av min faglige forankring og vil videre benyttes i tolkning av dataen. Når dataen settes i en annen sammenheng enn den originalt er i vil det reise etiske dilemmaer (Thaagard, 2018, s. 189). I min oppgave har jeg forsøkt å legge vekt på en

teoretisk transparens der jeg i teoretisk grunnlag beskriver de ulike teoretiske perspektivene som oppgavens drøftende del styres av. Samtidig vil resultater være påvirket av mine teoretiske perspektiv og mine tolkninger.

I 3.5 har jeg vist til både styrker og kritiske sider med min oppgave. Å kunne kalle mitt arbeid for en masteroppgave er et begrep jeg tar på høyeste alvor og jeg kjenner på et ansvar for å gjøre i henhold til retningslinjer og prosedyrer da denne oppgaven er med å etablere kunnskap om fenomenet inkludering. Derfor er det å kunne validere veien fra A til Å noe jeg tilstreber å illustrere så tydelig som mulig. For å tydeliggjøre denne veien til kunnskap rundt problemstillingen, har jeg forsøkt å beskrive mine tankeprosesser og tolkninger på en tydelig måte. Jeg har kjent på et særlig ansvar for å være konsekvent og tydelig i arbeidet, og har forsøkt å vise veien fra valg av dokument til meningsinnhold og videre som resultater. På denne veien fra starten av masteroppgaven til ferdig produkt 15.mai 2023 ligger det mye arbeid, mye erfaringer og nyetablert kunnskap.

3.6 Analyseprosessen

I denne delen av kapitlet skal jeg presentere systematisk tekstkondensering eller «Systematic Text Condensation» heretter kalt STC (Malterud, 2017, s. 97). Dette er en form for mal eller metode for å gjennomføre en tematisk analyse som jeg videre i teksten skal redegjøre for. STC-analysen har fire ulike trinn som gjør det oversiktlig å følge analyseprosessen både for forsker og leser. Denne metoden er laget for uerfarne analytikere slik som meg selv, og gir meg en oversiktlig og overkommelig inngang til analysens komplekse verden. Denne analysemetoden skiller seg fra andre analysemetoder da ambisjonen ikke vil være å gå bredt med store antall tema eller koder (s. 96). Da jeg gjennomførte en kvalitativ dokumentanalyse, var denne analysemetoden hensiktsmessig og behjelpelig for å hente ut meningsinnhold fra dokumentene i lys av problemstillingen min. Når man gjennomfører en analyse vil man stoppe opp, tenke seg om og se etter ulike relevante mønstre som skal være med å belyse problemstillingen. Analysemetoden STC er et verktøy for å gjøre dette systematisk ved å stille med en forsvarlig objektivitet eller intersubjektivitet som sikrer at andre får tilgang til prosessen. (s. 94).

Jeg ser også på denne analysemetoden som en god metode for min oppgave, da disse fire trinnene gjør det enklere for leser å følge prosessen fra valg av dokument til endelig resultat. Fremgangsmåten i analyseprosessen under er derfor presentert på en transparent og grundig måte. Analysen skal presenteres på en måte som gjør at andre kan følge veien jeg har valgt, forstå tolkningene og konklusjonene jeg har gjort. Det er gjennom denne intersubjektiviteten i analysen at analysen ikke bare skal gjennomføres, men også formidles (Malterud, 2017, 92). I tabell 2 nedenfor vises en oversikt over de ulike trinnene i STC analysemodell.

Tabell 2 – En oversikt over de ulike trinnene i STC analysemodell

Første trinn	Helhetsinntrykk
Andre trinn	Identifisere meningsdannende enheter
Tredje trinn	Abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene
Fjerde trinn	Sammenfatte betydningen av dette

3.6.1 Første trinn: Helhetsinntrykk

Første trinn i analysen handler om å få et helhetsinntrykk. Slik Malterud (2017, s. 99) formidler, handler dette trinnet om å se materialet fra et overordnet ståsted; et fugleperspektiv. I min analyse betydde det å lese dokumentet som en helhet to til tre ganger, før jeg følte at jeg hadde en god oversikt over hva dokumentene inneholdt. Underveis i denne prosessen noterte jeg ned foreløpige temaer, definisjoner av ulike begrep og ulike sidetall jeg senere ville undersøke nærmere. Da jeg på bakgrunn av tema og problemstilling har valgt ut disse dokumentene, har jeg i forkant en forståelse av hva dokumentene inneholder og hvorfor jeg valgte disse dokumentene. Malterud (s. 99) forklarer at å stille seg åpen for inntrykk som materialet formidler og å høre disse inntrykkene tydelig er en forutsetning for STC-modellen som metode. Underveis i gjennomlesing av materialet anbefales det å notere, men først når alt materialet er

gjennomlest summerer man inntrykk. I dette trinnet av analysen skal man ikke gå bredt ut, fugleperspektivet er hovedfokus og det er blant annet her STC-analysen skiller seg fra andre metoder. Først når gjennomlesning av materiale er gjennomført i første trinn skal man komme med fire til åtte ulike koder eller foreløpige temaer (s. 99). Da jeg hadde lest gjennom de to dokumentene og opplevde at jeg hadde fått en oversikt over dem, skrev jeg videre ned 4-8 foreløpige temaer for hver av disse dokumentene. Å skulle legge problemstillingen og tematikken jeg har valgt til masteroppgaven til side, og lese dokumentene opplevde jeg som utfordrende. Jeg har valgt tema, hvilke dokumenter og problemstilling til denne oppgaven selv av en grunn.

Innledningsvis fokuserer vi på få temaer og sorterer ulike funn innenfor disse knaggene. Disse foreløpige temaene er ikke resultater eller ferdige kategorier, men skal fungerer som et første utkast eller et databasert førsteinntrykk av materialet på vei mot et svar på problemstillingen (Malterud, 2017, s. 100).

Siden jeg har en abduktiv tilnærming vil jeg være fleksibel og åpen for nye temaer og eventuelle forskningsspørsmål underveis i denne prosessen. Da jeg etter gjennomlesing av dokumentene skulle konkretisere foreløpige temaer til videre analyse, ble jeg oppmerksom på at trykket i deler av dokumentene i stor grad handlet om de ulike støttesystemene skolen kan støtte seg på. Da oppgaven i utgangspunktet ikke inkluderte hverken teori eller et utartet forskningsspørsmål på denne tematikken, valgte jeg derfor på dette tidspunktet å utvide oppgavens teoretiske perspektiv og etter hvert en utvidelse av problemstillingen min for å inkludere didaktiske perspektiv. I gjennomføring av metoden STC skal man unngå å systematisere under første trinn (Malterud, 2017, s. 99). Selv om man ikke skal systematisere, kan man gjerne notere underveis. Nedenfor presenterer jeg de ulike foreløpige temaene som ble skrevet ut ifra gjennomlesning av dokumentene i tabell 3. Jeg vil igjen presisere slik Malterud (s. 100) presiserer, disse foreløpige temaene ikke er resultater, de skal i all hovedsak fungerer som ulike knagger vi kan sortere data innenfor. Dataen skal fortsatt gjennom systematisk refleksjon og tolkning. Disse foreløpige temaene presenterer derfor et førsteinntrykk eller et intuitivt og databasert steg i retning mot materiale som skal svare på problemstillingen.

Tabell 3 - En liste over de ulike foreløpige temaene fra de to styringsdokumentene.

Foreløpige temaer – Meld. St. 6 (2019-2020)	Foreløpige temaer – NOU 2015:2
Inkluderende fellesskap for barn og unge	Inkludering og sosial tilhørighet/ Inkluderende fellesskap
Kompetanseløft	Psykososiale lærings- og skolemiljø
Støttesystemene rundt skolen	Støttesystemer / Statlige virkemidler
Psykososiale læringsmiljø	Kompetansebehov og inkludering som satsingsfelt
Kunnskapsgrunnlag	Elevmedvirkning – Elevenes subjektive opplevelser
Kvalitetsforskjeller	Inkludering som satsingsfelt
Tverrfaglig samarbeid – Laget rundt elevene	Regelverk i og rundt skolens arbeid

3.6.2 Andre trinn: En indentifisering av meningsbærende enheter

Når man har gjennomgått første trinn og skrevet ned foreløpige temaer skal man videre utforske og danne reviderte foreløpige temaer som videre kalles for *kodegrupper*. Materialet i de to ulike dokumentene er omfattende, og i dette trinnet av analysen sorterer man materialet og luker bort sider og eventuelt kapittel som ikke omhandler kodegruppene. Malterud (2017, s. 100-101) forklarer at man i denne delen av analysen legger materialet man ikke har bruk for til side, og velger tekst som på en eller annen måte bringer kunnskap om kodegruppene. For å vurdere hva som skal være med videre, går man grundig igjennom alt materialet og sorterer ut tekst som har en relevans for kodegruppene og ikke minst for problemstillingen. Materiale man velger skal sorteres og kategoriseres innenfor disse ulike kodegruppene. Under dette trinnet vil det derfor være en fordel å ha et fåtall koder som man ved en senere anledning konkretiserer enda mer.

Malterud bruker metaforen om sortering av klesvask for å forklare hvordan man sorterer de ulike meningsbærende enhetene (2017, s. 100-101).

«Forestiller vi oss at våre empiriske data er nyvasket tøy, skal vi nå sortere tøyet slik at vi kaster eller legger på loftet det som ikke kan brukes for formålet, mens resten skal fordeles i skuffene i kommoden på en måte som er nyttig for det videre arbeid med disse plaggene.» (Malterud, 2017, s. 101).

I arbeidet med å gå fra disse foreløpige temaene og videre til kodegrupper var det mange refleksjoner og ulike valg som måtte tas. I denne delen av analysemodellen var fokuset i hovedsak på å lage gode kodegrupper som var relevant for problemstillingen min. Videre i det neste avsnittet vil jeg forklare litt av prosessen og hvordan jeg gjorde 14 ulike foreløpige temaer om til 8 kodegruppe. Nedenfor neste avsnitt presenteres disse 8 ulike kodegruppene i tabell 4. I de foreløpige temaene fra Meld. St. 6 (2019-2020) hadde jeg «kompetansebehov», «kunnskapsgrunnlag» og «kvalitetsforskjeller» som 3 ulike foreløpige temaer. I arbeidet med å lage kodegrupper valgte jeg å danne en felles gruppe for disse ulike foreløpige temaene. Siden jeg uansett senere i analysen skulle danne ulike subgrupper, blir den gruppen for **kompetanseløft**. Slik jeg ser det, så handler disse ulike temaene alle om et behov for kompetanse i en eller annen grad.

De foreløpige temaene «Tverrfaglig samarbeid – Laget rundt elevene» og «Støttesystemene rundt skolen» ble også slått sammen og heretter kalt **støttesystemene**. Da jeg gjorde denne samme jobben med å gå fra foreløpige temaer til kodegrupper i NOU 2015:2, innså jeg at enkelte av kodegruppene ble kalt det samme som på Meld. St. 6 (2019-2020). Dette er et bevisst valg, da jeg opplever disse navnene på koder som enkle å forholde seg til og relevante. Subgruppene innenfor de ulike kodegruppene vil dog som vi senere skal få se, være ulike fra Meld. St. 6 og NOU 2015:2. I arbeid med å gå fra foreløpige temaer til kodegrupper i NOU 2015:2, tok jeg på samme måte som tidligere noen grep for å minske antallet kodegrupper og gjøre jobben med å sortere enklere for meg selv. De foreløpige temaene «støttesystemer/ statlige virkemidler» og «regelverk i og rundt skolens arbeid» blir heretter samlet under kodegruppen **virkemidler**. Denne kodegruppen ble til underveis da jeg innså at NOU 2015:2 sier mye om konkrete tiltak og forventninger i praksis. Malterud (2017) forklarer at man gjerne underveis i etablering av koder kan finne nye koder. STC-

metoden krever en viss fleksibilitet og mulighet til å gå tilbake i trinnene underveis, dersom dette skulle bli nødvendig (s. 103). «Elevmedvirkning – Elevenes subjektive opplevelser» og «Psykososiale lærings- og skolemiljø» blir heretter en del av kodegruppen **psykososiale skolemiljø**. «Kompetansebehov» og «inkludering som satsingsfelt» blir heretter samlet i kodegruppen **kompetanseløft**. Kodegruppen **inkluderende fellesskap** bygger videre fra «Inkludering og sosial tilhørighet/ Inkluderende fellesskap» og danner grunnlag for den siste av de fire kodegruppene fra NOU 2015:2. I denne prosessen fra foreløpige temaer til koder var det enkelte temaer som ble selektert og andre som ble ekskludert. Dette var en utfordrende prosess da mange temaer virket spennende å utforske, men slik Malterud (s. 103) forklarer, velger man bort temaer som ikke kan hjelpe å svare på problemstillingen.

Tabell 4 - Kodegrupper

	Kodegrupper – Meld. St. 6 (2019-2020)	Kodegrupper – NOU 2015:2
I.	Inkluderende fellesskap	Inkluderende fellesskap
II.	Kompetanseløft	Kompetanseløft
III.	Støttesystemene	Statlige virkemidler
IV.	Psykososiale læringsmiljø	Psykososiale skolemiljø

Da jeg videre skulle gjennomførte andre trinn av analysemodellen, skulle jeg sortere ut meningsbærende enheter. Da leste jeg på nytt gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) og NOU 2015:2, side for side. Underveis i lesingen stoppet jeg opp da jeg fant ting jeg opplevde som tekst som var meningsbærende og relevante for problemstillingen, og sorterte disse tekstene innenfor de ulike kodegruppene. Malterud (2017, s. 101) forklarer at man leter etter meningsbærende enheter og samtidig som man finner meningsbærende enheter skal vi systematisere disse. Denne systematiseringen av meningsbærende enheter kalles for *koding*. Når man koder vil det være hensiktsmessig å ha få antall kodegrupper slik at dette arbeidet blir overkommelig. Senere vil man ha behov for å konkretisere disse kodegruppene i flere kodegrupper, og senere subgrupper for å dekke de ulike nyansene av det meningsbærende innholdet. I mitt konkrete arbeid gikk denne jobben ut på å systematisere

avsnitt, utsagn eller andre tekstbiter inn i en tabell med de ulike kodene. Et eksempel på denne sorteringen kommer i tabell 5 nedenfor, en fullstendig oversikt over denne sorteringen kan sees i vedlegg 1.

Tabell 5 - Meningsbærende enheter for kodegruppen – Inkluderende fellesskap i Meld. St. 6

Sidetall og kapittel	Meningsbærende enhet
Side 7 og Kapittel 1.1	Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.

3.6.3 Tredje trinn: Fra kode til abstrahert meningsinnhold

I dette tredje trinnet av analysen skal man abstrahere informasjonen vi har sortert i andre analysetrinn gjennom å identifisere og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017, s. 105). I mitt tilfelle vil dette da si at de ulike meningsbærende enhetene jeg fant sorteres videre inn i ulike subgrupper og et kondensat fra hver av disse subgruppene skal etableres. I denne fasen av analysen tok jeg for meg en kodegruppe av gangen og sorterte de meningsbærende enhetene inn i ulike subgrupper for å få presise kondensater. Et eksempel på dette arbeidet fra en kodegruppe til ulike subgrupper er kodegruppe 1 fra Meld. St. 6. Her gikk jeg fra den generelle kodegruppen *Inkluderende fellesskap* til fire ulike subgrupper: Subgruppe 1: *Meld. St. 6 sin definisjon av inkludering/inkluderende fellesskap*, Subgruppe 2: *Forutsetninger for et inkluderende fellesskap*, Subgruppe 3: *Mangfoldet* og Subgruppe 4: *Inkludering og spesialpedagogikk*.

Å gå fra meningsinnhold til kondensat vil ifølge Malterud (2017) i denne sammenhengen være å abstrahere meningsinnholdet som er hentet ut i de ulike subgruppene, over til en mer generell og beskrivende form. På dette trinnet vil noen subgrupper ha lite meningsinnhold, mens andre ha litt for mye, og hvilket datamateriale man egentlig har vil på

dette trinnet bli tydeligere (s. 105-107). Datamaterialet er på dette steget redusert til et dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter (s. 105). I denne delen av analysen ble jeg tvunget til å dele kodegruppene i mindre subgrupper for å ta stilling til hvilke hovedperspektiv de ulike meningsbærende enhetene har. Denne prosessen opplevdes som meningsfull og tilfredsstillende for meg. Arbeidsprosessen på dette trinnet tvang meg til å ta stilling til hva de meningsbærende enhetene egentlig betydde da jeg lagde ulike subgrupper. Et eksempel fra denne inndelingen illustreres i tabell 6 nedenfor. Eksemplet er hentet fra en subgruppe av kodegruppen inkluderende fellesskap i Meld St. 6 (2019-2020).

Tabell 6 - Fra meningsinnhold til kondensat

<ul style="list-style-type: none">- Kodegruppe 1 – Inkluderende fellesskap<ul style="list-style-type: none">○ <i>Subgruppe 1 – Meld. St. 6 (2019-2020) sin definisjon av inkludering/inkluderende fellesskap</i><ul style="list-style-type: none">▪ Meningsinnhold<ul style="list-style-type: none">• (s. 7). Alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.• (s. 11). Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. (...). Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering.

- **Kondensat:** Inkludering handler om like muligheter for alle barn og unge, en mulighet til å ta del i fellesskapet. Elever er ulike og har ulike bakgrunner, erfaringer, forutsetninger og interesser. Alle skal kunne oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap i et trygt og fleksibelt læringsmiljø der elevene opplever seg betydningsfulle og inkludert.

I arbeidet med dette tredje trinnet fikk jeg en bekreftelse på at arbeidet med og utvalget av meningsbærende enheter fra dokumentene kunne brukes. I denne prosessen da jeg sorterte de ulike meningsbærende enhetene inn i ulike subgrupper, fikk jeg også en bedre oversikt over datamaterialet. Det å sortere dette innenfor ulike subgrupper var spennende, og det at jeg hadde hentet ut så mange meningsbærende enheter tvang meg til å lage gode systemer og sortere nøye. I denne prosessen med å skrive kondensat ble jeg særlig oppmerksom på begrepet sosial tilhørighet fra NOU 2015:2. Begrepet fanget min oppmerksomhet under kondenseringprosessen og jeg bestemte meg i denne prosessen for å utarbeide meg et nytt forskningsspørsmål som omhandlet dette begrepet. Malterud (2017) forklarer at det i tredje trinnet av analysen vil være naturlig å stoppe opp underveis i arbeidet, og gjøre justeringer dersom dette skulle vise seg å være nødvendig (s. 111). Dette trinnet av arbeidet var det mest tidkrevende, men opplevdes samtidig som givende og meningsfullt. Da denne kondenseringen var ferdig, var jeg klar for analysen siste trinn.

3.6.4 Fjerde trinn: Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater.

I det fjerde og siste trinn av analysen skal man ta de løse bitene man har og sette de sammen til en helhet igjen. I denne sammenheng bruker Malterud (2017) metaforen om å åpne de ulike skuffene, ta tekstilbitene opp fra skuffene og forme de til gjenbrukte plagg. Man skal med andre ord rekontekstualisere ved å sammenfatte det vi har funnet i form av fortolkende synteser som kan deles. Innledningsvis i dette trinnet skal vi syntetisere kunnskapen, hvor vi ser på hver enkelt kodegruppe og subgruppe. Kondensatene som kom frem i forrige trinn blir nå grunnlaget for en analytisk tekst for hver kode- og subgruppe (s. 108). Videre i denne delen har jeg gått igjennom hvert enkelt kondensat opp imot

dokumentene de er tatt ut av, for å sikre at essensen av dokumentet stemmer overens med kondensatene. I de forutgående trinnene har jeg jobbet med tekstbiter jeg hentet ut fra dokumentene i andre trinn av den systematiske tekstkondenseringen. I dette trinnet gikk jeg tilbake til tekstens originale sammenheng for å vurdere om resultatene var gyldige i den originale sammenheng (s. 109-110). Et utdrag fra dette arbeidet med siste analysetrinn presenteres i tabell 7. I denne tabellen vises kondensat og analytisk tekst fra Meld. St. 6 (2019-2020) og kodegruppen «Inkluderende fellesskap» og subgruppen «Meld. St. 6 sin definisjon av inkludering/inkluderende fellesskap».

Tabell 7 - Fra kondensat til analytisk tekst

Kondensat	Inkludering handler om like muligheter for alle barn og unge, en mulighet til å ta del i fellesskapet. Elever er ulike og har ulike bakgrunner, erfaringer, forutsetninger og interesser. Alle skal kunne oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap i et trygt og fleksibelt læringsmiljø der elevene opplever seg betydningsfulle og inkludert.
Analytisk tekst	I Meld. St. 6 vises det til inkludering som et prinsipp om like muligheter for alle barn og unge, en mulighet til å ta del i fellesskapet. Det blir spesifisert at alle elever, uavhengig av påvirkende faktorer som f.eks. forutsetninger har en lovfestet rett til å oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap i en inkluderende skole.

4. Resultater

4.1 Presentasjon av resultater.

I denne delen av oppgaven skal jeg komme med en kort oppsummering av de ulike funnene fra de ulike kode- og subgruppene. Denne oppsummeringen er de analytiske tekstene som kom frem i trinn fire av den systematiske tekstkondenseringen (Vedlegg 2). De analytiske tekstene som blir presentert er lojale sammenfatninger av de ulike kodegruppene fra den systematiske tekstkondenseringen (Malterud, 2017, s. 108). Resultatene presenteres kort slik at leser skal få en overordnet oversikt over hva jeg har funnet ut av. Nedenfor presenteres kode- og subgruppene i den rekkefølgen de har blitt analysert i. I 4.1 presenteres de ulike analytiske tekstene for Meld. St. 6 (2019-2020) før jeg i 4.2 presenterer de ulike analytiske tekstene fra NOU 2015:2

4.2. Analytiske tekster fra Meld. St. 6 (2019-2020)

4.2.1. Kodegruppe 1 – Inkluderende fellesskap

Subgruppe 1 – Meld. St. 6 sin definisjon av inkludering/inkluderende fellesskap

I Meld. St. 6 (2019-2020) vises det til inkludering som et prinsipp om like muligheter for alle barn og unge, en mulighet til å ta del i fellesskapet. Det blir spesifisert at alle elever, uavhengig av påvirkende faktorer som for eksempel forutsetninger, har en lovfestet rett til å oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap i en inkluderende skole.

Subgruppe 2 – Forutsetninger for et inkluderende fellesskap

Et inkluderende fellesskap er ikke en selvfølge. Det finnes ulike faktorer eller forutsetninger for å skape og ivareta et inkluderende fellesskap. Disse forutsetningene handler om alle elever tilgang til fellesarenaer, læremidler og andre virkemidler innenfor det pedagogiske tilbudet. De som jobber tettest på barna er nødt til å ha god kompetanse og en nær relasjon slik at det inkluderende fellesskapet kan oppnås. For å skape et inkluderende fellesskap må elevene oppleve at de kan komme slik de er, bli hørt og ha en påvirkningsevne rundt sin egen skolehverdag. Elever har ulike forutsetninger, tilbudet elevene får må derfor tilpasses til hver enkelt elev. For å oppnå dette er regjeringen og ledelsen lokalt nødt til å tilrettelegge

slik at skolen kan ha fleksible løsninger der elevenes læring står sentralt gjennom å ha en kultur for inkluderende fellesskap.

Subgruppe 3 – Mangfoldet

Mangfoldet vi har i norske skoler er en berikelse og kan bli anvendt som en stor ressurs. Samfunnet og skolen er i en konstant endringsprosess og mangfoldet øker. Skolen må erkjenne dette mangfoldet, og tilrettelegge og arbeidet tett på elevene slik at elevene utvikler en toleranse og respekt for at vi er ulike. I denne sammenheng vil det inkluderende fellesskapet kunne skape et godt grunnlag slik at mangfoldet blir en ressurs og ikke et hinder.

Subgruppe 4 – Inkludering og spesialpedagogikk

Meld. St. 6 viser til ulik forskning og rapporter som tilsier at mange elever som har særskilte behov opplever sosial tilhørighet i større grad utenfor det ordinære tilbudet. Det vises i denne forbindelse til at denne komplekse utfordringer blant annet handler om: lav kompetanse hos ansatte, lave forventninger til elever og et ekskluderende tilbud. Skolens mål er at alle barn og unge skal få et godt og tilrettelagt tilbud innenfor den ordinære opplæringen, det spesialpedagogiske skal koordineres med det ordinære og gi alle elevene en opplevelse av et inkluderende fellesskap.

4.2.2 Kodegruppe 2 – Kompetansebehov

Subgruppe 1 – Kvalitetsforskjeller

I dokumentet kommer det frem at kvalitetsforskjellen mellom skolene er stor. Tallet på elever i norske skoler som ikke opplever seg inkludert i et trygt læringsmiljø og ikke blir sett eller forstått er for høyt. Å ikke bli sett og forstått påvirker læring og kan i enkelte tilfeller føre til høyt fravær eller utvikle seg til skolevegring. Dessverre kan skolen du går på være avgjørende for læringsutbytte. Nødvendig og riktig hjelp må komme til rett tid, samtidig er også skolene i samarbeid med eksisterende støttesystemer nødt til å håndtere mangfoldet og kunne tilby et tilrettelagt og inkluderende tilbud for alle elever.

Subgruppe 2 – Kvalitetsutvikling

I Meld. St. 6 kommer kvalitetsutvikling frem som et sentralt begrep og et viktig prinsipp for å forbedre dagens skole. Kvalitetsutvikling er vesentlig og en nødvendighet, kompetanse må komme tettere på elevene. Det ordinære tilbudet elever får er nødt til å holde en høyere kvalitet. Dersom det ordinære tilbudet bedres, vil også etterspørselen etter særskilte ordninger minske. Regjeringen, Utdanningsdirektoratet, fylkesmannen og skoleledere må implementere inkludering som et substansielt premiss som skal gjennomsyre alt arbeid.

Subgruppe 3 – Et behov for mer kunnskap om inkluderende fellesskap

Dokumentet belyser at det er et behov for kunnskap på inkluderende fellesskap kan lykkes. Kunnskap om vellykkede inkluderende fellesskap er et mål hos regjeringen, derfor vil regjeringer tilrettelegge for at kommuner deler erfaringer, et særlig fokus på å ha kompetanse nærmest mulig elevene, sette i gang piloter for å innhente erfaringer og utvikle mer forskning på feltet.

4.2.3 Kodegruppe 3 – Støttesystemene

Subgruppe 1 – Et nasjonalt støttesystem

Ansvar for ambisjonen om en inkluderende fellesskole ligger nasjonalt, men også lokalt. I denne forbindelse er det behov for en konkretisert ansvarsfordeling. På nasjonalt hold må det tilrettelegges for et godt kunnskapsgrunnlag, relevante studietilbud, veiledning, gode regelverk og andre strukturelle tiltak.

Subgruppe 2 – Støttesystemene lokalt – Kompetanse tett på barna

Dokumentet understreker at de lokale støttesystemene er særdeles viktige i arbeidet med en inkluderende skole, da må også kompetansen komme tettere på elevene. Å ha god og riktig kompetanse tett på elevene i det lokale støttesystemet er avgjørende for å håndtere mangfoldet i skolene. Dette lokale støttesystemet kan blant annet bestå av: PPT, helsestasjoner og skolehelsetjenesten. Regjeringen vil tilrettelegge slik at disse ulike lokale

støttesystemene skal styrkes gjennom kunnskapsetablering, praksistilsyn, veiledning og støtte.

4.2.4 Kodegruppe 4 – Psykososiale læringsmiljø

Subgruppe 1 – Hva kan man gjøre for å forbedre det psykososiale læringsmiljøet?

I Meld. St. 6 viser de til viktigheten av psykososiale læringsmiljø. Skolen skal bidra til at elever opplever skolehverdagen som trygg og at de trives, store deler av livet brukes på skolen, da må også det denne skolehverdagen sikre at det psykososiale læringsmiljøet er godt. Praktisering av forbedringer på det psykososiale læringsmiljø er ulikt fra skole til skole, samtidig er andelen eleven med psykiske helseplager økende. I dokumentet anbefales det krav om flerfaglig arbeid for å sikre systemrettet arbeid med det psykososiale læringsmiljøet. Elevenes helse, miljø og trygghet er noe skolene kontinuerlig skal arbeide med, da er det også behov for riktig kompetanse og tiltak for å fremme gode psykososiale læringsmiljø sentralt.

4.3. Analytiske tekster fra NOU 2015:2

4.3.1 Kodegruppe 1 – Inkluderende fellesskap

Subgruppe 1 – NOU 2015:2 sin definisjon av inkludering/inkluderende fellesskap

Dokumentet viser til en vid forståelse av inkludering, ved en vid forståelse handler inkludering om alle, ikke bare elever som mottar spesialundervisning. NOU 2015:2 belyser sosial tilhørighet som en sentral del av inkluderingsbegrepet, sosial tilhørighet må forstås som en vesentlig del av inkluderingen. Dokumentet problematiserer dagens skole sin snevre forståelse av inkluderingsbegrepet, i bunn og grunn anvender dagens skole inkludering som en utjevning av sosiale forskjeller og spesialundervisning. For å være inkludert i fellesskapet er en forutsetning at man føler seg trygg og respektert. Først når disse forutsetningene er på plass kan man være en likeverdig deltaker av et trygt og inkluderende psykososiale skolemiljø. Dokumentet forklarer også at en forutsetning for et inkluderende fellesskap er at mål og innhold tilrettelegges den enkelte eleven, slik at alle har like muligheter både sosialt, men også faglig.

Subgruppe 2 – Sosial tilhørighet

Et begrep som stikker seg frem når det kommer til inkludering i NOU 2015:2 er sosial tilhørighet. Sosial tilhørighet handler i stor grad om at elevene skal føle seg inkludert. Arbeid for å fremme sosial tilhørighet kan også fremme trygge og inkluderende psykososiale skolemiljø. Sosial tilhørighet benyttes som et bindeledd mellom inkludering og psykososiale skolemiljø, og utvalget påpeker at sosial tilhørighet må tydeliggjøres som en sentral del av inkluderingsarbeidet. Utvalget mener at sosial tilhørighet burde være et lovpålagt krav elevene har.

Subgruppe 3 – Fellesskapet og skolekultur

Fellesskap er et begrep som benyttes hyppig i NOU 2015:2. Et fellesskap oppnås når undervisningens mål og innhold inkluderer elevene som aktive deltaker. Fellesskapet beskrives gjennom elev- og skolekultur og skoleliv. Elevkultur er kulturen elevene selv skaper innenfor skolens rammer, denne kulturen kan virke både positivt og negativt. Dersom man har en negativ elevkultur ved f.eks. mobbing, vil det mest sannsynligvis være andre enn kun mobbeofferet som opplever kulturen eller fellesskapet som negativt. Ved en positiv elev- og skolekultur vil dette kunne fremme inkludering, forebygge mobbing og forhindrer marginalisering av individer og grupper. Skolen som organisasjon har et ansvar for å gi alle elevene lik tilgang til fellesskapet og gi elevene gode faglige og sosiale relasjoner. For å lykkes med dette må det sikres at alle elever har denne tilgangen. For å skape et trygt og læringsfremmende fellesskap må skolen involvere seg i elevenes skoleliv og elevkultur elevenes i formelle og uformelle grupper.

4.3.2 Kodegruppe 2 – Kompetanseløft

Subgruppe 1 – En statlig satsning

Dokumentet belyser skolens behov for kompetanse om hvordan de kan fremme trygge og inkluderende psykososiale skolemiljø, men også hvordan forebygge og håndtere negative psykososiale skolemiljø. I den forbindelse vil det ifølge NOU 2015:2 være et behov for en statlig satsning på dette. Utvalget påpeker inkludering som en nøkkel for en vellykket satsning på dette området. Satsningen må være forskningsbasert og inkludere lærerstudiet,

rektorstudiet, støttesystemene, videreutdanninger og kompetanseutvikling i den lokale skolen slik at både pedagogiske og juridiske virkemidler inkluderes. Satsingen har som mål å fremme at skolen som organisasjon skal bli flinkere på å håndtere regelverk, skolekultur og forebyggende arbeid.

Subgruppe 2 – Et kompetansebehov

Dokumentet viser til et kompetansebehov når det kommer til å fremme trygge psykososiale skolemiljø og peker på skolekultur som et sentralt begrep. Skolekulturen er et felles ansvar, men ledelsen har et særlig ansvar når det kommer til å være rollemodeller. Forskjeller hos ulike kommuner og skoler gjør at det å skulle beskrive noen konkrete kompetanser som den enkelte lærer har behov for er krevende. Behovet er ulikt mellom lærere og skoler. Derfor mener utvalget at kompetansehevingen bør være fleksibel og gjøre kompetanseheving rettet mot trygge psykososiale skolemiljø enklere og tilgjengelig. Utvalget viser til viktigheten av en utviklingsstrategi der den individuelle kapasitetsbyggingen inngår som en del av en helhetlig og målrettet utviklingsstrategi pekes på som sentralt. Dette forutsetter at alle har samme retning, strategier for individuell og kollektiv kapasitet må være strukturert og på vei mot et felles mål.

4.3.3 Kodegruppe 3 – Statlige virkemiddel/støttesystemene

Subgruppe 1 – Skolekultur og skoleledelse

En adekvat skolekultur kan ha en betydning for å forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering og fremme et trygt psykososialt skolemiljø. En skolekultur der skolen fremmer inkludering, forhindrer marginalisering av individ og grupper forebygger også mobbing. I denne sammenheng er skoleledelsen avgjørende, gjennom et systematisk arbeid, tydelige retningslinjer, en god skolekultur og gode holdninger i hele organisasjonen. Utvalget trekker frem eksemplet om Nulltoleranse for mobbing. Dersom denne nulltoleransen har en naturlig del i skolekultur og holdninger hos de ansatte vil nulltoleransen kunne bli opprettholdt. Resultatet dersom det ikke er en felles skolekultur vil være at det er forskjeller fra lærer til lærer, her har ledelsen et særlig ansvar i implementeringsfasen og arbeidet for å skape en god skolekultur.

Subgruppe 2 – Støttesystemene

Det er behov for en tydelig ansvarfordeling hos de ulike støttesystemene. Støttesystemene består blant annet av PP-tjenesten, skolehelsetjenesten og Statped. I arbeidet for å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø kan disse støttesystemene ifølge utvalget være avgjørende for resultatet. PP-tjenesten må utvide horisonten sin til å se på andre faktorer enn elev som bare et individ, de må kikke på faktorer som f.eks. organisering, kompetansemangel eller klasseledelse som faktorer. På samme måte viser utvalget også til at Statped må se elevene fra et individ og systemnivå og sikre at elevene får en likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. I disse ulike støttesystemene er det mye kompetanse, denne kompetansen må elever og foreldre ha tilgjengelig, kunnskapen må være tilgjengelig og nærme eleven.

4.3.4 Kodegruppe 4 – Trygge psykososiale skolemiljø

Subgruppe 1 – NOU 2015:2 sin definisjon av psykososiale

Dokumentet viser til trygge psykososiale skolemiljø som avgjørende for om elever opplever seg inkludert. Psykososiale skolemiljø er komplekse og handler om både psykiske og sosiale forhold, som påvirkes av hverandre og igjen av faktorer som elever, grupper, fellesskapet, skolens holdninger og samfunnet. Et trygt psykososialt skolemiljø handler i bunn og grunn om elevens trivsel, og derfor må det være en nulltoleranse for at eleven skal utsettes for krenking, mobbing, trakassering eller diskriminering. Et trygt psykososialt skolemiljø er en menneskerett, et mål og en forutsetning for alle elever i norsk skole. Utvalget benytter seg av psykososiale skolemiljø fremfor psykososiale læringsmiljø, dette grunnet at begrepet skolemiljø bedre dekker situasjoner utenfor klasserommet, men som samtidig har en sammenheng med skolen. Utvalget i dette dokumentet argumenterer for at det er behov for en felles formulering av målet for arbeidet rundt trygge psykososiale skolemiljø og at man burde ha en felles benevnelse for å unngå misforståelser.

Subgruppe 2 – Elevenes subjektive opplevelse

Det er skolens ansvar at en elev opplever et trygt og inkluderende psykososialt skolemiljø, samtidig er denne opplevelsen subjektivt og avhengig av elevens opplevelser. Derfor må eleven i større grad inkluderes og få mulighet til å medvirke i egen skolehverdag. Elevene må

altså få anledning til å uttrykke seg i samhandling med andre. Skoler som har lav forekomst av mobbing og et trygt psykososialt skolemiljø kjennetegnes ofte ved at ledelsen, lærere, elever, foreldre ved skolen systematisk inkluderes i dette arbeidet for å fremme et trygt og inkluderende psykososialt skolemiljø.

Subgruppe 3 – Forutsetninger for et trygt psykososialt skolemiljø

En forutsetning for å utvikle og opprettholde et trygt psykososiale skolemiljø er et langsiktig og systematisk arbeid. For å fungere i et sosialt fellesskap og bidra til et trygt psykososialt skolemiljø må elever få sosial og emosjonell kompetanse. Denne kompetansen handler om en persons holdninger, oppførsel, emosjoner, relasjoner og sosiale ferdigheter. Samtidig som det handler om elevenes sosiale læring er også den faglige læringen sentral. Sosial og faglige aspekter er ikke motsetninger, men avhengige av hverandre. Elevenes faglige evner må utfordres og gode tilbakemeldinger må gis, da vil elevenes motivasjon og trivsel økes. Trygge psykososiale læringsmiljø forutsetter god opplæring som preges av sosial tilhørighet og inkludering.

I dette kapitlet av oppgaven har jeg presentert de ulike resultatene fra den systematiske kondenseringen. Malterud (2017) beskriver disse ferdig analyserte tekstene som resultat (s. 110), men jeg vil benytte meg av både ordet resultat, men også ordet funn videre i teksten da jeg anser dem som tilsvarende begreper i denne sammenhengen.

5 Drøftende del

I denne delen av oppgaven presenterer jeg funn i sammenheng med dokumentanalysen jeg har gjennomført. Dette kapittelet av oppgaven er inndelt i ulike kapitler basert på de ulike resultatene fra den systematiske tekstkondenseringen. Hvert kapittel vil drøftes i lys av resultater fra ulike kodegrupper og kategorier. Innledningsvis i hvert kapittel vil de kodegruppene som anvendes bli presentert. Alle kodegruppene og kategoriene er et resultat av min systematiske tekstkondensering av NOU 2015:2 og Meld. St. 6. I kapittel 4 har jeg valgt å presentere resultat fra de ulike dokumentene hver for seg, men i dette kapitlet vil jeg i større grad drøfte de ulike dokumentene om hverandre. I innledningen til hvert underkapittel vil det likevel tydeliggjøres hvilke kode- og subgrupper som drøftes.

I denne oppgaven som handler om inkludering er min hensikt å svare på hvordan inkludering kommer til uttrykk i Meld. St. 6 og NOU 2015:2, og hvilke faktorer som kan ha betydning for realiseringen av en inkluderende skole. Samtidig som dette er mitt primærfokus har jeg to ulike forskningsspørsmål som er utarbeidet underveis i denne masterprosessen. Drøftingen startet derfor rundt problemstillingen, og videre vil jeg drøfte rundt forskningsspørsmålene mine, før jeg avslutningsvis kommer med en oppsummering av kapittelet.

5.1. Inkluderende fellesskap

I dette underkapittelet som handler om inkluderende fellesskap har jeg samlet kodegruppene: *Inkluderende fellesskap* fra både Meld. St. 6 og NOU 2015:2, samt kodegruppene *Psykososiale læringsmiljø* fra Meld. St. 6 og *psykososiale skolemiljø* fra NOU 2015:2. Jeg har bevisst valgt å samle inkludering og psykososiale lærings- og skolemiljø under samme kapittel da disse begrepene på mange måter komplementerer hverandre, dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingsdelen.

5.1.1. Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i Meld. St. 6 og NOU 2015:2?

En umiddelbar forståelse av inkludering vil etter mitt syn være at alle elever får samme tilbud. Dette vil da handle om mer en fysisk plassering og det vil innebære at alle elever har konkrete, individuelle og oppnåelige mål. Inkludering som prinsipp og begrep handler om at samtlige barn skal ivaretas, uavhengig av forutsetninger, diagnoser og bakgrunn. Elever er

ulike og skolen som organisasjon er ansvarlig for hver enkelt elevs opplevelse av inkludering (Haug, 2014, s. 10). I stortingsmelding 6 kommer det frem at alle elever skal ha like muligheter til å oppleve utvikling, læring, mestring, et fellesskap og verdien av kunnskap. Disse faktorene skal være til stede uavhengig av hvilken bakgrunn eller hvilke forutsetninger elevene har (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 7). Inkludering i skolen omhandler alle barns opplevelse av en naturlig plass i et fellesskap. Elevene skal føle seg som en del av et trygt fellesskap der de har en betydningsfull rolle i utforming av egen skolehverdag (s. 11). Denne forståelsen av inkludering presenteres innledningsvis i Meld. St. 6 og legger føringer for hvordan inkludering som begrep benyttes videre i stortingsmeldingen.

Haug (2014) poengterer at bakgrunnen for inkludering er et ønske om at skolen skal være en arena for alle (s. 9). Inkludering blir likevel ofte operasjonalisert fra et endimensjonalt syn, hvor det i stor grad handler om elevens fysiske plassering. Denne endimensjonale tilnærmingen rundt inkludering er ifølge Haug (2017) allerede oppfylt i norske skoler. Meld. St. 6 (2019-2020) legger i liten grad vekt på elevens fysiske plassering når de definerer inkluderingsbegrepet i stortingsmeldingen. Det kommer samtidig frem i Meld. St. 6 at det noen ganger er behov for å gi tilbud utenfor den ordinære gruppen eller opplæringen slik at enkeltelever får opplæring som egner seg for deres utvikling. For å oppnå inkludering må skolen være åpen for fleksible løsninger (s. 11). Ser man inkludering fra et objektivt ståsted slik Nilsen (2017) forklarer kan fysisk plassering konkretiseres og forstås igjennom elevens plassering. Dersom en elev er utenfor et klasserom over en lengre periode, kan man fra et objektivt ståsted si at eleven ikke er fullstendig inkludert i denne klassen. Samtidig må man skille mellom det objektive og det subjektive perspektivet når det kommer til den fysiske dimensjonen av inkludering. Dette subjektive perspektivet kan også forklares som elevens stemme (s. 24-26). Nilsen (2017) foreslår videre at man gjennom fleksibilitet tar en avveining på om alle er nødt til å være samlet i all opplæring for å oppnå en mer fleksibel og variert undervisning. Dimensjonen om fysisk plassering som en forutsetning for inkludering vil da minimaliseres, dersom man oppnår denne fleksibiliteten (s. 29).

Dagens forståelse og operasjonalisering av inkludering er i følge Qvortrup og Qvortrup (2017) begrenset til elever med særskilte behov. Denne forståelsen og operasjonaliseringen er imot sin hensikt, da inkludering er ment for å gjelde alle elever (s. 804). Utvalget i NOU

2015:2 påpeker at begrepet inkludering i forbindelse med grunnopplæring i stor grad handler om utjevning av sosiale forskjeller og spesialundervisning. Dokumentet peker på at dette er en for snever forståelse av inkluderingsbegrepet (s. 154). I NOU 2015:2 er et vidt inkluderingsbegrep styrende og inkludering forstås bredere og mer allment. Inkluderingen omfatter alle elever og handler om at alle skal høre til (s. 18). Dersom elever skal ha forutsetninger for å være reelle deltakere i en mangfoldig skole må de kjenne seg trygge, respekterte og oppleve en tilhørighet i det sosiale og kulturelle fellesskapet (s. 154).

Haug (2014) forklarer at inkludering som begrep de siste årene i større og større grad har blitt omtalt og brukt i sammenheng med skole både nasjonalt og internasjonalt (s. 9). UNESCO, EU og Europarådet løfter inkludering som en løsning på mange utfordringer i opplæringen. Inkludering som prinsipp og begrep handler om at samtlige barns opplæring skal ivaretas, uavhengig av eksempelvis elevens forutsetninger, diagnoser eller bakgrunn. Skolen skal tilpasses til eleven, ikke motsatt, det er jo tross alt skolen som organisasjon som er ansvarlig for elevenes læring og opplevelse av inkludering. Inkluderingsbegrepet kan tolkes ulikt, eksempelvis fra et politisk ståsted eller som konkrete tiltak på en skole, betydningen og tolkningen i disse ulike eksemplene vil altså variere. Det som er vesentlig i disse ulike settingene er hvem inkluderingen er for, og i en skolesammenheng vil dette alltid være elevene. Det er jo nettopp elevenes opplevelse av inkludering som er essensen, og det er elevene som sitter på definisjonsmakten (Haug, 2014, s. 10-11). Samtidig forklarer Bachmann og Haug (2006) at inkludering ikke kan reduseres til enkelte pedagogiske metoder, men en rekke avveielser som kontinuerlig må jobbes mot i en skole der inkluderingsarbeidet er helhetlig (s. 89).

5.1.2 En universell utforming

I Meld St. 6 forklares det at elever kommer med ulike forutsetninger, noen har utfordringer som gjør at de har behov for ekstra hjelp og støtte, mens andre har spesielle evner eller et høyt læringspotensial. For at et fellesskap skal være inkluderende forutsetter det at alle har like muligheter til utvikling ut fra sine forutsetninger (s.11). Dokumentet Meld. St. 6 (2019-2020) viser til en grunnleggende forutsetning for inkludering i barnehager og skoler; lik tilgang og like muligheter til å delta for alle elever. Denne forutsetningen handler om fysiske aspekter som tilgang til fellesarenaer og læremidler, men også aspektet rundt det

pedagogiske tilbudet. Denne forutsetningen kan også kalles universell utforming, og vil være spesielt viktig for enkelteleven, men dersom det er en total universell utforming vil dette også være gunstig for alle elevene (52-53).

Bakgrunnen for inkludering som fagbegrep er ifølge Haug (2014), et ønske om at skolen skal være en arena for alle elever (s. 9). Å praktisere en inkluderende opplæring krever kompetanse. Haug og Bachmann (2006) viser til fire ulike arbeidsoppgaver som skolen må operasjonalisere inkluderingsarbeidet ut ifra (s. 88-89). Disse fire ulike arbeidsoppgavene vil samtidig være problematiske å praktisere samtidig, da de til tider vil være motsetninger for hverandre. Utfordringen med å praktisere de ulike arbeidsoppgavene på likt illustrerer hvor innfløkt inkluderingsarbeidet kan være i praksis (s. 89).

5.1.3 Et inkluderende klasserom og elever med særskilte behov

I dokumentet NOU 2015:2 kommer det frem at en sentral del av skolens ansvar er å skape betingelser som gir alle elever adgang til fellesskapet og gode faglige og sosiale relasjoner (s. 124). Utredningen i NOU 2015:2 peker også på at inkludering i dagens skole handler om utjevning av sosiale forskjeller og spesialundervisning (s. 154). Ifølge Haug (2014) er skolen best for elever som ikke avviker fra normalen (s. 9). Vi vet også fra Uthus (2020a) at spesialpedagoger forteller om kommuners ambisjoner om å gjennomføre tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen. Dette med hensikten å inkludere. Denne hensikten kan ifølge Uthus (2020a) resultere i en ekskluderende og utfordrende hverdag for elever og lærere. Uthus (2017) forklarer samtidig at elever med særskilte behov kan ha positivt utbytte av opplæring i ordinære klasserom (s. 134-136).

Et inkluderende klasserom der elevmangfoldet er bredt kan være positivt for alle elevene i klasserommet. Elever med særskilte behov vil bli stilt høyere forventninger i takt med et høyere generelt faglig nivå. Gjennom å ha et menneskelig mangfold vil alle elever oppleve og utvikle livserfaringer, gjensidig respekt og evnen til å se ting fra ulike hold (Uthus, 2017, s. 134-136). Historisk sett har inkludering vært et sentralt begrep innen spesialpedagogikk (Uthus, 2017, s. 16-17). Dette håper jeg at inkluderingsbegrepet fortsetter å være, men samtidig som inkluderingsbegrepet er essensielt i spesialpedagogisk arbeid handler inkludering om alle. Derfor må man løfte perspektivet fra at det kun skal gjelde elever som

har særlige behov og en IOP, til å handle om hele mangfoldet i skolen. Dette anser jeg som en forutsetning for et inkluderende fellesskap.

5.1.4 Mangfoldet

I Meld. St. 6 (2019-2020) uttrykkes det at mangfoldet i samfunnet er økende og at dette er en berikelse for skolene. Mangfoldet gir elevene en mulighet til å utvikle toleranse og respekt for forskjeller. Et inkluderende fellesskap vil gi grunnlag for å ta vare på dette mangfoldet. Enkelte elever med særskilte opplæringsbehov opplever i større grad sosial tilhørighet i spesialklasser eller spesialskoler, samtidig er ambisjonen at alle barn og elever skal oppleve en adekvat tilrettelegging i et inkluderende fellesskap innenfor ordinære tilbud (s. 11).

Meld. St. 6 påpeker at elever i norske skoler skal oppleve at spesialpedagogiske tiltak og det ordinære tilbudet henger godt sammen (s. 13). Å ha elever med særskilte behov i den ordinære opplæringen kan føre til at oppmerksomheten flyttes fra begrensninger til muligheter, og vil på denne måten kunne være en «vinn-vinn»-situasjon for alle (Uthus, 2017, s.136). Uthus (2017) understreker samtidig at det ikke vil være mulig å generalisere denne tanken. Noen elever med særskilte behov har positivt utnyttet av segregert opplæring. Enkelte elever opplever emosjonelle og sosiale omkostninger ved å flyttes fra et fellesskap, andre opplever motsatt. Derfor kan man ikke gjøre det spesielle mer vanlig, men erkjenne at alle elever er ulike, og deres behov for opplæring vil derfor også variere (s. 137-140). «Tanken er at jo mer den ordinære undervisningen blir tilpasset elevmangfoldet, jo mindre vil behovet for spesialundervisning være» (Uthus, 2020a).

I Mitchell (2018) sin tolvte strategi for en inkluderende og bærekraftig utdanning påpekes universell adgang som en sentral faktor for å sikre en ordinær opplæring for alle. Poenget med en ordinær opplæring for alle er en tilnærming der man tilrettelegger for elever med særskilte behov, og tilstreber å gi adgang til den ordinære opplæringen. Et eksempel på dette kan være å gi en elev som har en IOP, muligheten til å følge samme undervisning som de andre. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge den individuelle læreplanen og dens mål slik at den i størst mulig grad følger ordinær opplæring (s. 38). Dette belyser Nilsen (2017) også gjennom den tredje dimensjonen av inkludering; den faglige og kulturelle dimensjonen. Nilsen viser her til i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, hvorvidt de deler et visst

felles faglig innhold og om de arbeider i et fellesskap. Disse faktorene vil kunne påvirke verdien av fellesskapet, da elevene får et felles verdigrunnlag, faglig arbeid og dermed også noen felles referanserammer (s. 27-28). Å øke fellesskapet og utbytte slik at alle har en opplæring som ganger enkelteleven både faglig og sosialt kan vi også finne igjen i Bachmann og Haug (2006, s. 88-89) sine arbeidsoppgaver for inkludering. Og slik de forklarer vil noen arbeidsoppgaver kunne være motsetninger. I dette tilfellet må man slik Nilsen (2017, s. 29) forklarer ta avveininger og overveielser i forhold til de ulike dimensjonene. Det er jo opplæringen som skaper forutsetninger for deltakelse, ikke elevenes forutsetninger.

I stortingsmelding 6 kommer det frem at mangfold er en ressurs, men ansatte som håndterer dette mangfoldet innehar ikke nødvendigvis tilstrekkelig kompetanse for å utnytte dette potensialet (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 13). Anerkjennelse og kompetanse rundt elevmangfold kan vi finne igjen i Mitchell (2018) sin 36 og 37 strategi. Som lærer og en påvirkende faktor i et læringsfellesskap må man ta hensyn til mangfoldet, anerkjenne og bevisstgjøre elevene på mangfoldet de er en del av. Dersom man anerkjenner elevmangfoldet, vil også terskelen for å være deltakende i et fellesskap med et elevmangfold minskes og terskelen for å få aksept for den man er blir større (Mitchell, s. 82-84). Derfor står anerkjennelse av mangfold sentralt i et inkluderende fellesskap. Opplevelsen av å være anerkjent er ifølge Honneth et grunnleggende behov hos mennesker (2008, s. 52). Denne opplevelsen av å være anerkjent vil drøftes videre når jeg senere diskuterer det anerkjennende fellesskapet.

5.1.5 Forutsetninger for et trygt og inkluderende psykososiale skolemiljø

I dette underkapittelet presenteres analytisk tekst for kodegruppen «et trygt psykososialt skolemiljø» og subgruppen «forutsetninger for et trygt psykososialt skolemiljø» som en helhet. Dette er et bevisst valg jeg har gjort da den analytiske teksten fra mitt analysearbeid oppsummerer hvilke forutsetninger som er nødvendig for å ha et trygt psykososialt skolemiljø på en konkret, relevant og effektiv måte.

En forutsetning for å utvikle og opprettholde et trygt psykososialt skolemiljø er et langsiktig og systematisk arbeid. For å fungere i et sosialt fellesskap og bidra til et trygt psykososialt skolemiljø må elever få sosial og emosjonell kompetanse. Denne

kompetansen handler om en persons holdninger, oppførsel, emosjoner, relasjoner og sosiale ferdigheter. Samtidig som det handler om elevenes sosiale læring er også den faglige læringen sentral. Sosial og faglige aspekter er ikke motsetninger, men avhengige av hverandre. Elevenes faglige evner må utfordres og gode tilbakemeldinger må gis, da vil elevenes motivasjon og tilhørighet økes. Trygge psykososiale læringsmiljø forutsetter god opplæring som preges av sosial tilhørighet og inkludering (Vedlegg 2).

Resultat fra den analytiske teksten av subgruppen *forutsetninger for et trygt psykososialt skolemiljø* i NOU 2015:2 viser at elevene har behov for sosial og emosjonell kompetanse. De sosiale og faglige ferdighetene er avhengig av hverandre. Slik kan man forstå at et trygt psykososialt skolemiljø forutsetter at det må være et fellesskap der elevene opplever tilhørighet.

5.1.6 Sosial tilhørighet – En inngang fra inkludering til psykososiale skolemiljø i NOU 2015:2

I NOU 2015:2 blir sosial tilhørighet løftet frem som en sentral del av både psykososiale skolemiljø og inkluderende fellesskap. I opplæringsloven (1998, §9-a) står det at skolen skal jobbe for et godt psykososialt miljø der samtlige elever skal oppleve seg trygge og tilhørende det sosiale læringsmiljøet. Samtidig viser Nilsen (2017) til ulik forskning (Olsen et al., 2016 og Kjærnsli & Jensen, 2016) som kan indikere at dette ikke er en selvfølge (Nilsen, 2017, s. 27). I stortingsmelding 6 belyses det at psykiske helseplager hos elever er økende, og tiltak for å bedre det psykososiale miljøet er sentralt (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 100).

Folkehelseinstituttet (2016) referert i Uthus (2017, s. 157) belyser sosial ekskludering som en alvorlig risikofaktor i denne sammenhengen. En inkluderende skole som evner å tilrettelegge og ta hensyn til elevmangfoldet vil være særlig viktig for elevene som sliter med psykiske helseplager (Bru et al., 2016, s. 16). Et sentralt virkemiddel for å skape gode psykososiale læringsmiljø for alle elever er en inkluderende skole (Uthus, 2017, s. 158). Psykososiale lærings- og skolemiljø er ikke hovedtematikken for denne oppgaven, men i NOU 2015:2 er begrepet sentralt og brukes for å forklare og operasjonalisere inkludering. Derfor vil jeg nå vise til hvordan psykososiale skolemiljø som begrep blir definert i NOU 2015:2.

Psykososiale skolemiljø blir i NOU 2015 definert som psykologiske og sosiale forhold innenfor skolens rammer, og samspillet mellom disse forholdene. Det psykososiale skolemiljø er altså de mellommenneskelige forholdene på skolen, sosiale miljø og elevenes og personalets opplevelse av dette. Det psykososiale skolemiljøet påvirkes videre av indre og ytre faktorer i en kompleks interaksjon (s. 30). Når det kommer til betingelser for inkludering trekker NOU 2015:2 frem inkludering som en sentral faktor for elevenes opplevelse av et trygt psykososialt skolemiljø. «Å føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet er grunnleggende for om eleven opplever at hun eller han har et trygt psykososialt skolemiljø» (NOU 2015:2, s. 210). NOU 2015:2 peker altså på inkludering som en sentral faktor for å skape trygge psykososiale skolemiljø, og poengterer at skolens arbeid i større grad bør dreies mot at alle elever opplever sosial tilhørighet. NOU 2015:2 påpeker også at elever som opplever en tilhørighet vil i mindre grad vise uønsket atferd, trives bedre og enklere forholde seg til skolens regler (s. 154). Utvalget benytter seg av begrepet psykososialt skolemiljø og ikke psykososiale læringsmiljø da de påpeker at alt som foregår innenfor skolens rammer er skolens ansvar, dermed ikke bare læring og klasseromsfellesskapet, men eksempelvis også i garderoben eller friminuttet (s. 30).

Sosial tilhørighet benyttes i NOU 2015:2 som en «bindebro» mellom inkludering og psykososiale skolemiljø. «Sosial tilhørighet kan forstås som at eleven skal føle seg inkludert. Sosial tilhørighet er viktig i arbeidet for å fremme trygge psykososiale skolemiljøer og forebygge krenkelser. Elever som føler tilhørighet, vil i mindre grad vise uønsket atferd» (NOU 2015:2, s. 388). «Det å føle seg som del av fellesskapet er noe av det viktigste for elevene. Å føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet er grunnleggende for om eleven opplever at hun eller han har et trygt psykososialt skolemiljø» (s. 210). Denne tilhørigheten benyttes som et sentralt begrep for å dekke elevenes subjektive opplevelse i et helsefremmende inkluderingsbegrep.

Å oppleve tilhørighet er en forutsetning og et menneskelig behov som må være overholdt før man kan tilegne seg læring (Deci & Ryan, 2000, s. 243). Uthus (2017) peker på mestring som et annet sentralt begrep for et trygt og inkluderende psykososialt skolemiljø i en helsefremmende inkluderingspraksis. Opplevelse av mestring er en subjektiv opplevelse hos den enkelte elev (Bandura, 1994, s. 137). Dersom en elev har tro på egen mestring vil dette også kunne påvirke elevens psykiske helse i skolen (Uthus, 2017, s. 161). Disse to begrepene

er tilhørende begreper som påvirker hverandre gjensidig. Dersom mestringstroen er lav vil også elevens opplevelse av tilhørigheten til fellesskapet kunne svekkes, og på samme måte vil en elev med liten opplevelse av tilhørighet til fellesskapet kunne ha lav mestringstro (Uthus, 2017, s. 162).

«Elever som føler tilhørighet til skolen, vil trives bedre» (NOU 2015:2, s. 210). Utvalget mener at sosial tilhørighet henger tett sammen med et trygt psykososialt skolemiljø (s. 210). Utvalget mener elevens opplevelse av sosial tilhørighet er så vesentlig i skolens arbeid at dette burde komme frem i lovverket (s. 210) og at det burde gjennomsyre skolens arbeid (s. 154). På denne måten kan man forstå at inkludering og psykososiale skolemiljø er begreper som henger sammen, og at mestring og tilhørighet er begreper som er sentrale i en skole hvor elevene står i fokus.

5.1.6 Et anerkjennende fellesskap

I overordnet del av læreplanen pekes mangfold i klasserommet på som en ressurs, og i overordnet del forklares det at «Når unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I læreplanens del om inkludering knyttes respekt og anerkjennelse i opplæringen mot en opplevelse av tilhørighet. Denne anerkjennelsen er slik jeg ser det sentralt i et psykososialt skolemiljø der elever skal oppleve å høre til. Anerkjennelse handler om å bli bekreftet, og å bekrefte andre individer, en gjensidig relasjon hvor mennesker påvirker hverandre (Honneth, 2008, s. 233). Anerkjennelsens sfære om solidaritet kan altså forstås som opplevelse av egenverdi (s. 134). Anerkjennelse fra andre deltakende i et fellesskap er en forutsetning for å kunne utvikle ens egen identitet. Et samfunn der anerkjennelse står i sentrum er et kjennetegn på et godt samfunn (s. 130).

Motsatsen til anerkjennelse er krenkelse, og vil forekomme dersom menneskets behov for anerkjennelse ikke blir møtt (Honneth, 2008, s. 172). Krenkelser vil igjen også påvirke selvtillit, selvfølelse og selvrespekt (s. 140). I denne oppgaven er inkluderingsbegrepet fokusområdet. Inkludering handler om en den enkelte elevs opplevelse, men samtidig er denne eleven en del av et fellesskap, altså et stort elevmangfold. Dette mangfoldet skal kunne omgås og lære sammen med en gjensidig respekt og forståelse (Nilsen, 2017, s. 27).

Forholdet mellom fellesskapet og tilpasninger, hvor målet er å skape en skole for alle og samtidig ivareta mangfold, har vært og er fortsatt en utfordring i den norske fellesskolen (s. 39). Å skulle gjøre avveininger i forholdet mellom fellesskapet og individet er krevende, og spenninger mellom enhet og mangfold byr på utfordringer. Det varierende elevmangfoldet er et kontinuerlig og vedvarende faktum i en inkluderende skole. På bakgrunn av dette vil det være avgjørende at lærere og ledere innehar rikelig med kompetanse (Nordahl & Overland, 2021, s. 136). Viktigheten av behov for riktig kompetanse vil beskrives senere i oppgaven.

Stortingsmelding 6 (2019-2020) viser til barneombudsrapporten (2017); *Uten mål og mening*. Rapporten viste at enkelte elever opplever en skolehverdag der de ansatte ikke forstår deres behov. Det vises at mange elever med særskilte behov blir fulgt opp av assistenter uten relevant kompetanse. Forventningene til hva disse elevene kan lære er for lave, og mange elever blir flyttet ut av klasserommet da de ikke klare å følge den ordinære opplæringen. Ifølge elevene oppleves denne flyttingen som negativ, i den forstand at flyttingen resulterer i at elevene blir ekskludert fra klassefellesskapet og hengende etter faglig (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 42).

I arbeidet med inkludering i skolen peker Haug (2014) på at inkluderingen gjelder elevene, da de sitter på definisjonsmakten og deres subjektive oppfattelse av å være inkludert eller ekskludert er essensiell (s. 11). Nilsen (2017) forklarer at gjennom å høre elevenes stemme vil man få tak i elevenes egne opplevelser, noe som kan ha betydning for det faglige arbeidet, opplevelse av mestring og utbytte av opplæringen (s. 28). I NOU 2015:2 kommer det frem at et fellesskap oppnås når undervisningens mål og innhold inkluderer elevene som aktive deltakere (s. 124). Nilsen (2017) påpeker at inkludering handler om relasjoner, og at både elevenes relasjoner til hverandre, samt elever relasjon til lærer er sentrale faktorer i en inkluderende skole (s. 27).

Samliv mellom mennesker forutsetter at ulike individer har en gjensidig og fundamental bekreftelse av hverandre (Honneth, 2008, s. 52). Motsatsen til anerkjennelse vil være krenkelse (s. 140). I NOU 2015:2 kommer det videre frem at elevfellesskapet i skolen kan beskrives gjennom elevkultur og skoleliv. Elevkultur er kulturen elevene selv skaper innenfor skolens rammer, og denne kulturen kan virke både positivt og negativt. Dersom man har en

negativ elevkultur som preges av for eksempel mobbing, vil det mest sannsynligvis være andre enn kun mobbeofferet som opplever kulturen eller fellesskapet som negativt. Ved en positiv elev- og skolekultur vil dette kunne fremme inkludering, forebygge mobbing og forhindrer marginalisering av individer og grupper (s. 123). Sånn kan man se at kultur i form av elevkultur, men også skolekultur kan være beskrivende faktorer for å fremme et godt fellesskap.

Å utvikle et psykososialt skolemiljø krever at alle elevene sikres adgang til fellesskapet. Skolen som organisasjon har et ansvar for å gi alle elevene lik tilgang til fellesskapet og gi elevene gode faglige og sosiale relasjoner (NOU 2015:2, s. 124). Jeg mener at dersom en elev opplever seg ekskludert fra det psykososiale skolemiljøet vil dette kunne oppleves som krenkende. Jf. Opplæringsloven (1998, § 9a) opplever eleven da et rettighetstap og en sosial krenkelse på bakgrunn av å ikke være inkludert i et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Honneth, 2008, s. 172).

Jordet (2020) forklarer at Honneth sin forståelse av krenkelse er fenomenologisk, det betyr at individet som utsettes for en krenkelse sitter på definisjonsmakten. Elevenes subjektive tolkninger rundt egen opplevelse som eksempelvis en negativ elevkultur kan utfordres, og vil kunne være en kilde til personlig vekst hos individet. Dersom et individs opplevelse skal utfordres kreves det en tilnærming med respekt for individets opplevelse (Jordet, 2020, s. 130). Dersom en elev opplever seg ekskludert fra et fellesskap både sosialt og faglig vil det altså være elevens egen subjektive opplevelse og noe skolen må ta på alvor, det er jo tross alt lovfestet i opplæringsloven (1998, §9-a).

5.1.7 Det inkluderende fellesskapet

I Meld. St. 6 (2019-2020) beskrives fellesskap stort sett sammen med inkludering, og dokumentet viser til forutsetninger for et inkluderende fellesskap. Disse forutsetningene handler om alle elevers tilgang til fellesarenaer, virkemidler i det pedagogiske tilbudet (s. 52-53), kompetanse og nære relasjoner (s. 8). Dette kan stemme overens med hvordan NOU 2015:2 beskriver fellesskap. Et fellesskap oppnås når innhold og mål i opplæringen inkluderer elevene som aktive deltakere (s. 124). Når det kommer til fellesskap trekker NOU 2015:2 også begrepet kultur frem som sentralt (s. 123). I skolen finnes både elev- og

skolekultur. En elevkultur er kulturen elevene selv organiserer og skaper. Skolen har et ansvar for å tilrettelegge for at elever har lik tilgang til fellesskap og gode faglige- og sosiale relasjoner. Utvalget trekker elevens tilgang frem som sentralt for å ha en positiv elevkultur. Utvalget argumenterer i denne sammenhengen for at en forutsetning vil være lærerens involvering i elevkulturen i både formelle og uformelle settinger (s. 124).

At lærere må involvere seg i elevenes egen kultur påpeker også Qvortrup og Qvortrup (2017) i sin forskningsartikkel når de beskriver sosiale miljø i en inkluderingsammenheng. De operasjonaliserer ut ifra tre ulike dimensjoner. Den andre og tredje dimensjonen handler om sosiale miljø på skolen, både formelle i form av organiserte miljø, men også selvorganiserte miljø som for eksempel en vennegjeng. Elevers oppfattede inkludering i disse selvorganiserte miljøene er vesentlig for elevers opplevelse av inkludering i skolen. Disse selvorganiserte miljøene eksisterer, derfor må lærer bli bevisst på hvordan elever organiserer disse miljøene, og hvilke elever som er helt, delvis eller ikke inkluderte (Qvortrup & Qvortrup, 2017, s. 810-814).

De sosiale gruppene og strukturene innad i et elevstyrt fellesskap kan kartlegges gjennom undersøkelser og observasjoner, men elevens stemme er substansiell når det kommer til det sosiale aspektet av inkludering. Det vesentlige er elevenes subjektive opplevelse av fellesskapet, i hvilken grad de opplever et inkluderende fellesskap, samhold, tilhørighet og deltakelse (Nilsen, 2017, s. 26-27). Den sosiale dimensjonen av inkludering handler om en balansegang der man som lærer utformer spilleregler i et fellesskap med elevene, samtidig som et særlig fokus må rettes mot å vise respekt og toleranse for ulikheter (s. 29). I Meld. St 6 vises det til forutsetninger for å skape et inkluderende fellesskap. Elevene må oppleve at de kan komme slik de er (Meld. St. 6, s. 11), bli hørt, og ha en påvirkningsevne rundt sin egen skolehverdag (s. 13) For å oppnå dette må regjeringen og ledelsen tilrettelegge lokalt slik at skolen kan ha fleksible løsninger hvor elevenes læring står sentralt i et inkluderende fellesskap (s. 11).

5.1.8. Oppsummering av 5.1

I denne delen av kapittelet har jeg vist til hvordan inkludering kommer til uttrykk i Meld. St. 6 og NOU 2015:2. Denne delen av kapittelet har vist resultater fra kodegruppene *Inkluderende fellesskap* (NOU 2015:2 og Meld. St. 6, 2019-2020), *psykososiale læringsmiljø* i Meld. St. 6 og *psykososiale skolemiljø* i NOU 2015:2. Slik vi har sett viser både NOU 2015:2 og Meld. St. 6 at inkludering handler om alle elever. Inkludering vises til både i NOU 2015:2 og Meld. St. 6 som noe mer enn bare elevenes fysiske plassering. Samtidig påpeker NOU 2015:2 at dagens forståelse av inkludering i stor grad handler om sosiale forskjeller og spesialundervisning. Inkludering og spesialpedagogikk er begreper som historisk sett har hengt tett sammen, samtidig skal den inkluderende skolen handle om alle elever og deres opplevelse av tilhørighet. Da forutsetter den inkluderende skolen at alle har lik adgang og muligheter til å oppleve tilhørighet i det inkluderende fellesskapet. På denne måten kan vi forstå at man må løfte perspektivet fra at prinsippene om inkludering kun skal gjelde elever som har særskilte behov og en IOP, og til å handle om hele mangfoldet i skolen. Dette vil være en forutsetning for et inkluderende fellesskap.

Uthus (2017) forklarer at det tidlig ble vektlagt at ideologien om en inkluderende skole skulle være en evig pågående prosess (s. 17). Jeg mener at vi som lærere i fellesskap må ha et mål om å skape et inkluderende fellesskap og en kultur som gjennomsyrrer inkludering. Mangfoldet i skolen er økende, da må også dette anerkjennes slik at terskelen for aksept blir større (Mitchell, 2018, s. 82-84). Det vil likevel ikke være mulig å generalisere tanken om at alle elever med særskilte behov skal være deltakere i den ordinære opplæringen (Uthus, 2017, s. 137). Nettopp dette opplever spesialpedagoger at det er tydelige føringer om; å gjennomføre tilpasset opplæring innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Å skulle romme det store mangfoldet samlet med hensikt om å inkludere, kan i praksis fungere mot sin hensikt, det er ekskluderende og utfordrende for både elever og lærere (Uthus, 2020a). Inkludering er innfløkt (Bachmann og Haug, 2006, s. 89), derfor er forutsetningene for opplæringen er avgjørende, ikke elevenes individuelle forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 29). Slik vi har sett er tilhørighet, mestring, trygge psykososiale skolemiljø og anerkjennelse noen sentrale forutsetninger for et inkluderende fellesskap.

5.2 Riktig kompetanse til riktig tid

I dette kapitlet har jeg samlet de ulike kodegruppene som omhandler kompetanseløft, kompetanseutvikling, kvalitetsutvikling og kompetansebehov. I Meld. St. 6 (2019-2020) vil dette da tilsvare kodegruppen *kompetansebehov* med de ulike subgruppene, og i NOU 2015:2 kodegruppen *kompetanseløft* med tilhørende subgrupper. Tematikken som omhandler kompetanse og kvalitet ble løftet frem som en del av mitt analysearbeid etter første trinn av den systematiske tekstkondenseringen. Etter å ha lest de to ulike styringsdokumentene med et objektivt syn ble jeg interessert i denne tematikken og valgte derfor å inkludere disse kodegruppene i analysearbeidet mitt, samt i det videre arbeidet med oppgaven gjennom forskningsspørsmål.

5.2.1 Kvalitetsutvikling i arbeidet mot en inkluderende skole.

Ideologien om en inkluderende skole er en særdeles ambisiøs ideologi hvor tanken er at et stort elevmangfold skal rommes i skolen. Inkludering har en tydelig forankring i lovttekster og styringsdokumenter, samtidig er disse tydelige føringene i realiteten lite klare. Med andre ord finnes det mange spørsmål uten tydelige svar (Uthus, 2020, s. 25). Nordahlrapporten (2018) konkluderer med at dagens skole er ekskluderende av natur (s. 7), samtidig er ambisjonen om en inkluderende skole et kontinuerlig mål og fokuspunkt i skolen, noe man kan se fra overordnet del av dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Begge dokumentene viser til kompetanseutvikling som sentralt for å forbedre opplæringen for elever i en inkluderingssammenheng.

I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer kvalitetsutvikling frem som et sentralt begrep, et viktig prinsipp for å forbedre dagens skole og et overordnet mål i skolen. Gjennom å bedre kvaliteten vil presset på særskilte ordninger for enkeltbarn kunne minskes. Samtidig vil en kvalitetsutvikling hos den spesialpedagogiske innsatsen sikre at samtlige barn og unge får en mer adekvat opplæring. Et kompetanseløft for å sikre en bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk praksis uavhengig av skole og landsdel er nødvendig (s. 11). For at elever får et tilstrekkelig tilbud må det være kunnskapsbasert og bli overlevert av kompetente fagfolk (s. 13). I utredningen NOU 2015:2 beskrives behovet for kompetanse i arbeid for å fremme trygge psykososiale skolemiljø. Dette bør være et satsingsområde og

satsingen må inkludere både juridiske og pedagogiske virkemidler (s. 27). Utvalget trekker også frem en inkluderende skole når de diskuterer en satsing i norske skoler (s. 20). Målet om at alle elever skal ha et trygt og inkluderende skolemiljø konkretiserer til fem målsettinger.

1. Bedre rettsikkerhet
2. En skolekultur som gjennomsyrrer nulltoleranse
3. En bedre samhandling mellom lærere, elever og foreldre
4. En tydelig ansvarsfordeling og et langsiktig og systematisk arbeid
5. Et styrket støttesystem (s. 149).

Læreren er sentral når det kommer til å realisere potensiale for læring hos elevene, derfor vil lærerens kompetanse være avgjørende i denne sammenheng. Et bredt elevmangfold i en inkluderende skole vil alltid være eksisterende, derfor vil det til enhver tid være et behov for rikelig med kompetanse hos profesjonsutøverne. Et profesjonelt læringsfelleskap pekes på som en sentral forutsetning for gode og inkluderende læringsmiljø, og kan dermed også være en viktig nøkkel i kvalitetsutviklingen på skolen (Nordahl & Overland, 2021, s. 126).

Stortingsmelding 6 påpeker at de kommunale myndighetene og skoleeiere må ta et overordnet ansvar når det kommer til å drive et systematisk kvalitetsutviklingsarbeid. Prinsippet om inkludering må være utgangspunktet når man planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet. Den enkelte læreren kan ikke stå i dette arbeidet alene, ledere på samtlige nivåer må bidra til å utvikle gode og profesjonelle læringsfelleskap. Et læringsfelleskap hvor lærere deler erfaringer, drøfter andres erfaringer og evaluerer egen praksis (s. 13).

Utvalget i NOU 2015:2 peker på en lav bevissthet i skolene om hvordan skolekultur påvirker holdninger og verdier som eksisterer på skolen, som igjen vil påvirke det psykososiale skolemiljøet. Utvalget belyser at arbeidet med å etablere en positiv skolekultur er et felles ansvar, men samtidig har ledelsen et særlig ansvar (s. 19). Gode skoler arbeider aktivt med denne skolekulturen. Gjennom å fremme inkludering og stolthet av å høre til skolen, vil man forhindre enhver form for marginalisering av individer og grupper (s. 152). Skolen som organisasjon disponerer ansatte med mange ulike forutsetninger. I skolen som organisasjon vil det da også være en skolekultur. Denne skolekulturen vil omhandle påvirkende faktorer

som tradisjoner, handlingsmønstre og verdier. Disse faktorene m.fl. påvirker organisasjonen når det for eksempel kommer til undervisning eller kollektivt samarbeid (Jensen & Nordahl, 2022).

Gjennom å ha et profesjonelt læringsfellesskap vil man både utfordre den individuelle lærerens oppfatninger, men også skolekulturen i en organisasjon (Jensen & Nordahl, 2022). NOU 2015:2 peker på en felles utviklingsstrategi hvor den individuelle kapasitetsbyggingen inngår som et stykke av en strukturert, målrettet og felles strategi (s. 366). Dette finner vi også igjen i Stortingsmelding 6, hvor kommunale instanser og skoleeiere må ta et overordnet ansvar for å gjennomføre et systematisk utviklingsarbeid i skolene (s. 13). Lærerprofesjonen må identifisere ekspertisen, og videreutvikle denne, slik at alle lærere ønsker å være deltakende i et profesjonelt fellesskap bestående av høyt kompetente lærere. Derfor bør lærere og ledere utvikle kompetanse sammen, slik at mangfoldet av elever blir møtt av et bredt og samlet profesjonsfellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s. 128). Ved å bygge en kollektiv og profesjonell kapasitet vil det profesjonelle læringsfellesskapet kunne styrke både den individuelle læreren, men også fellesskapet (s. 130). Dette profesjonelle læringsfellesskapet kan med andre ord heve kompetanse hos den enkelte lærer og fellesskapet, men også påvirke skolekulturen (Jensen & Nordahl, 2022).

5.2.2 Kvalitetsforskjeller

I stortingsmelding 6 kommer det frem at kvalitetsforskjellene mellom skolene er for store. Det finnes mange gode eksempler på hvordan inkluderende fellesskap kan være, men også mange dårlige eksempler. Mange elever i norske skoler har en hverdag hvor de ikke blir sett og forstått, noe som påvirker læringen og opplevelsen av et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø for eleven (s. 10). Kunnskap om hvordan man kan endre praksis for å gi et godt tilbud til alle elever er nødvendig. Rapporter og statlige tilsyn har vist at kommuner og skoler ikke konsekvent oppfyller barns rettigheter eller praktiserer skolenes eller kommuners forpliktelser. Kompetanse er avhørende i denne sammenheng, rundt om i landet finnes det allerede mye god kompetanse i skoler og støttesystem, men variasjonene er for store (s. 11).

Når det er snakk om forskjeller i elevenes læringsutbytte er variasjonen større internt i skoler enn mellom ulike skoler. Det finnes ulike forklaringer på dette, men den viktigste

forskjellen er læreren. Dette indikerer ikke at lærere er ukvalifiserte eller dårlige, men at ulike lærere er ulike (Nordahl & Overland, 2021, s. 127). Poenget om at lærere er ulike er ikke nytenkning, men det er et poeng som reiser ubehagelige spørsmål. Ofte ender diskusjonen da opp i skolestruktur og lærertetthet. Dersom forskjellene internt i skoler reduseres og kvaliteten hos lærere økes vil elevers utbytte forbedres. Å ha kompetente og sterkt engasjerte lærere som jobber i et profesjonelt fellesskap vil ha stor påvirkningskraft på læringsutbyttet elevene får (s. 128). Derfor kan en god skolekultur og et godt profesjonelt læringsfellesskap som har en felles utviklingsstrategi og felles verdier være en sentral nøkkel i arbeidet for en inkluderende skole.

5.2.3 Oppsummering av 5.2

I denne delen av kapittelet har jeg vist til kodegruppene *kompetansebehov* i Meld. St. 6 og *kompetanseløft* i NOU 2015:2, disse kodegruppene er et resultat fra den systematiske tekstkondenseringen av dokumentene. Ambisjonen med denne delen av oppgaven har vært å svare på hvorfor kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap står sentralt i en inkluderende skole. I Meld. St. 6 (2019-2020) påpekes kompetanseutvikling som en sentral del av det å forbedre opplæringen for elever når det kommer inkludering (s. 13).

Meld. St. 6 påpeker at skolen gjennom å bedre kvaliteten på opplæringen kan minske presset på særskilte ordninger. Samtidig vil bedre kompetanse om spesialpedagogiske utfordringer også kunne bidra til at alle barn får en bedre opplæring (s. 11). I NOU 2015:2 påpekes det at det er et kompetansebehov innenfor å skape trygge og inkludere psykososiale skolemiljø (s. 27). Utvalget i NOU 2015:2 mener videre at dette burde være et statlig satsningsområde (s. 20). Slik vi kan se er behovet for kompetanse innenfor inkluderende fellesskap stort. Jeg som fremtidig lærer støtter meg til både Meld. St. 6 og NOU 2015:2 og mener at inkludering burde være et fokusområde i skolene.

Kvalitetsforskjeller mellom skoler er store, og kunnskap om hvordan skape gode inkluderende fellesskap er nødvendig slik Meld. St. 6 (2019-2020, s. 10-11) forklarer.

Tanken om en inkluderende skole på et ideologisk og politisk nivå er det stor enighet om hos lærere, men i tolkning og gjennomføring vil det likevel være store forskjeller (Haug, 2014, s. 29). Vi vet også fra Nordahl et al. (2018) at det er store forskjeller fra skole til skole i

gjennomføring av spesialundervisning og det inkluderende fellesskapet. Elevmangfoldet er stort, det vil også mangfoldet av lærere være. På lik linje som elever har ulike forutsetninger, må vi jo tross alt ikke glemme at vi lærere også er mennesker slik Nordahl og Overland (2021, s. 127) forklarer. Samtidig har man et mandat som en profesjonell lærer deltakende i et profesjonelt lærerfellesskap, et mandat som handler om elevene.

Lærerens kompetanse er avgjørende for elevens læring. Et godt profesjonelt læringsfellesskap pekes i denne sammenhengen ut som en nøkkelfaktor (Nordahl & Overland, 2021, s. 126). Meld. St. 6 (2019-2020) påpeker at det ikke bare er lærerens ansvar at elever er inkluderte, ledelsen på alle nivå må tilrettelegge for at inkludering skal være utgangspunktet for det pedagogiske tilbudet elever får (s. 13). NOU 2015:2 viser til skolekultur som en påvirkende faktor for å kunne skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø for elevene. Skolekulturen påvirkes av mange faktorer og dersom kultur og holdninger rundt inkludering innad i ansattgruppen er positivt vil dette også kunne påvirke elevenes psykososiale skolemiljø (s. 152). Videre peker NOU 2015:2 på en samlet ansattgruppe med en felles utviklingsstrategi som en nøkkelfaktor (s. 366). Dette profesjonelle læringsfellesskapet kan med andre ord heve kompetanse hos den enkelte lærer og fellesskapet, men også påvirke skolekulturen (Jensen & Nordahl, 2022). På denne måten kan man forstå at en god skolekultur og et godt profesjonelt læringsfellesskap som har en felles utviklingsstrategi og felles verdier, er en sentral faktor i arbeidet for en inkluderende skole.

5.3 Laget rundt eleven

I denne delen av oppgaven har jeg samlet kodegruppen *Støttesystemene* fra Meld. St. 6 (2019-2020) og kodegruppen *Statlige virkemidler/støttesystemene* fra NOU 2015:2. Meld St. 6 viser til Nordahlrapporten som blant annet konkluderer med at dagens spesialpedagogiske praksis er ekskluderende og lite funksjonelt (s. 42). I den mye omtalte Nordahlrapporten kommer det også frem at ressurser og støtte til elever som har behov for spesialpedagogiske tiltak ofte får hjelp når det allerede er for sent (Nordahlrapporten, 2018, s. 7).

5.3.1 Støttesystemene

I Meld. St. 6 (2019-2020) forklares det at regjeringen ønsker at elever med særskilt tilrettelegging skal få rask og god oppfølging. Det er skolen og det lokale støttesystemet som har den sentrale rollen når det kommer til observasjon og oppfølging av elever med behov til særskilt tilrettelegging. Synkront har også det statlige støttesystemet behov for et kompetanseløft, slik at dette statlige støttesystemet kan bidra til at samtlige elever får et tilpasset tilbud innenfor det inkluderende fellesskapet (s. 90). Videre i Meld. St. 6 vises det til at ansatte med god kompetanse og en nær relasjon til elevene er vesentlig i arbeidet for å ha et godt og inkluderende utdanningsløp for alle. Elevmangfoldet i skolene skal møtes, og skolene og det lokale støttesystemet skal samarbeide for å yte tjenester til elever med ulike behov. Med lokalt støttesystem viser dokumentet til PP-tjenesten, helsestasjon- og skolehelsetjenesten som eksempler (Meld. St. 6, s. 8). Slik vi har sett tidligere i denne delen av oppgaven er ansatte med god kompetanse en forutsetning for en inkluderende skole. I Meld. St. 6 kommer det frem at denne kompetanseutviklingen også gjelder de eksterne støttesystemene (s. 8), men konkrete tiltak når det kommer til kompetanseutvikling hos eksterne støttesystem vil ikke bli drøftet.

I denne delen av oppgaven skal jeg belyse hvordan NOU 2015:2 og Meld. St. 6 (2019-2020) forklarer de lokale og nasjonale støttesystemene for å ivareta inkluderingsarbeidet i en skole som samarbeider med støttesystemet i lys av relevant teori.

«For et varig løft og for et trygt psykososialt skolemiljø må det etablerte støttesystemet styrkes, og ansvars- og oppgavefordelingen tydeliggjøres.» (NOU 2015:2, s. 20). Utvalget mener at det er behov for å vurdere om kommunale og fylkeskommunale tjenester kan bidra til å gi elevene et trygt psykososialt skolemiljø (s. 293). Samtidig mener de at PP-tjenestens mandat til psykososiale skolemiljø må tydeliggjøres (s. 293). PP-tjenesten må analysere betingelser og kontekst rundt det enkelte barn, for å kunne se eleven i et individnivå, men også i et systemnivå. Dette støttes opp om av Uthus (2020b) når hun beskriver at det spesialpedagogiske støttesystemet har behov for et løft. Lærere må få bistand i arbeidet, tett på elevene. Støtten er nødt til å balansere elevene på et individnivå og elevene i fellesskapet (s. 115).

I NOU 2015:2 bli det også poengtert at foreldre og elevers tilgang på god og rask lavterskelhjelp må være enkel (s. 20). Når det kommer til elever med særskilte behov, trengs det en systematisk tilnærming, og gjennom analyse kan man fatte tiltak. Dette arbeidet forutsetter gode utredninger og analyser, og det er her særlig viktig at PP- tjenesten deltar aktivt, også i vurderingsarbeidet (Nordahl & Overland, 2021, s. 40). I Meld. St. 6 (2019-2020) vises det til et lokalt og et nasjonalt støttesystem. Det nasjonale støttesystemet skal tilrettelegge for et godt kunnskapsgrunnlag, relevante studietilbud og kompetansetiltak, god veiledning og støtte, hensiktsmessige regelverk og andre strukturelle tiltak (s. 13). Det lokale støttesystemet er en viktig samarbeidspartner med skolene. Skolen skal i samarbeid med det lokale støttesystemet håndtere mangfoldet i elevgruppen, yte tjenester og gi alle elever en likeverdig opplæring (s. 8).

Det belyses i Meld. St. 6 (2019-2020) at ansvaret for ambisjonen om en inkluderende fellesskole ligger både nasjonalt og lokalt, samtidig er det viktig å fordele og konkretisere hvor de ulike delene av ansvaret ligger (s. 49-51). I Meld. St. 6 vises det til lokale støttesystem som eksterne ressurser. Nordahl og Overland (2021) og Ulltang og Samuelsen (2020) belyser at det lokale støttesystemet handler om mer enn eksterne ressurser. Støttesystem er et system skoler har for å kunne håndtere elevmangfoldet (Nordahl & Overland, 2021, s. 33). Det interne støttesystemet, eller støttesystemet innad i en skole kan være et nyttig virkemiddel, og ved å ha et støttesystem bestående av et fellesskap av kvalifiserte og støttende voksne vil man kunne løse mange spesialpedagogiske utfordringer internt. Samtidig vil det være utfordringer som krever ekstern hjelp (Ulltang & Samuelsen, 2020). Et støttesystem skal være en støtte for en lærer, ikke noen som overtar ansvaret for en oppgave. Ansvaret for den direkte støtten til elevens opplæring ligger hos skolene, og da er et profesjonelt læringsfellesskap med elevene i fokus en nødvendig forutsetning (Nordahl & Overland, 2021, s. 41). Samtidig vil man møte på utfordringer hvor spesifikk kompetanse er nødvendig, da har man gjerne behov for ekstern støtte, en støtte fra det forlengede, lokale støttesystemet (s. 42).

5.3.2 Kompetanse tettere på barna

Et særlig fokus og fellestrekk for de mest essensielle tiltakene i dokumentet Meld. St. 6 (2019-2020) er å bringe kompetansen nærmere barna (s. 8). Kompetansen må være tilgjengelig for elevene, derfor må fagpersonen med relevant kompetanse i større grad møte elever med behov for særskilt tilrettelegging (s. 49). Mitchell (2018) viser til tre hovedfaktorer når det kommer til inkluderende opplæring hos elever med særskilte behov. Disse faktorene handler om kvaliteten på opplæringen, en verdsettelse av mangfoldet og en elevs rett til å ha opplæring med klassekamerater. Første faktor, altså en opplæring med høy kvalitet vil kunne styrke elevenes faglige progresjon, men også egen opplevelse av selververd (s. 35-38). En klasse hvor mangfoldet må ivaretas, og hvor mangfoldets potensiale benyttes handler hovedsakelig om lærerens kompetanse slik vi kan se i kap. 5.2. Derfor drøftes ikke dette ytterligere. Slik har vi sett at et inkluderende pedagogisk støttesystem som består av et profesjonelt læringsfellesskap og et samarbeid med det lokale støttesystemet, vil kunne bringe kompetanse nærmere barna i en inkluderende skole.

5.3.3 Oppsummering av 5.3

Denne delen av oppgaven har omhandlet kodegruppen *støttesystem* fra Meld. St. 6 og kodegruppen *statlige virkemidler/støttesystemene* fra NOU 2015:2. Meld. St. 6 (2019-2020) viser til Nordahlrapporten som tilsier at dagens spesialpedagogiske praksis er ekskluderende og lite funksjonell (s. 42). Ressurser og støtte til elever som har behov for dette kommer ofte for sent (Nordahlrapporten, 2018, s. 7). I Meld. St. 6 påpekes det at skolen og det lokale støttesystemet er i førersete når det kommer til observasjon og tilrettelegging av elever med særlige behov (s. 90). NOU 2015:2 understreker at det etablerte støttesystemet må styrkes for å sikre et varig løft i det psykososiale skolemiljøet (s. 20). Ansvaret for ambisjonen om en inkluderende skole ligger både nasjonalt og lokalt (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 49-51). Nordahl og Overland (2021, s. 41) forklarer at det er et støttesystem og ikke et hjelpesystem. Derfor vil et profesjonelt læringsfellesskap hvor alle lærere har ansvar og støtter alle elevers læring være en nødvendig forutsetning. Gjennom å ha en slik tilnærming vil den brede kompetansen som allerede finnes i en skole kunne gagne alle elevene (Nordahl & Overland, 2021, s. 41). Sånn kan man se at profesjonelle læringsfellesskap kan være en sentral faktor for å bringe kompetansen nærmere barna.

6 Avslutning

Arbeidet med denne masteroppgaven har gått ut på å svare på problemstillingen: «*Hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i to utvalgte styringsdokumenter, og hvilke faktorer kan ha betydning for realiseringen av en inkluderende praksis i skolen?*». Jeg har også utarbeidet to forskningsspørsmål: «Hvilken betydning kan kompetanseutvikling og profesjonelle fellesskap ha for ambisjonen om en inkluderende skole?» og «Hvordan kan et profesjonelt læringsfellesskap bidra til å bringe kompetanse nærmere elevene?». Jeg gjennomførte en dokumentanalyse i tråd med Malterud (2017) sin modell for systematisk tekstkondensering for å besvare problemstillingen. Funnene fra dette analysearbeidet har blitt drøftet ved å anvende ulike relevante og sentrale teoretiske rammer rundt inkluderingsbegrepet. I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg oppsummere noen sentrale resultater, og vise til hvordan jeg svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I NOU 2015:2 og i Meld. St. 6 (2019-2020) blir inkludering beskrevet som et ønske om at alle skal ha like muligheter, og at alle skal være inkluderte. Funn fra den systematiske kondenseringen av NOU 2015:2 peker på at dokumentet benytter seg av en vid forståelse av inkluderingsbegrepet. I denne vide forståelsen av inkludering påpekes det at psykososiale skolemiljøer er en sentral del av inkluderingsbegrepet. Dette kan vi også se igjen i Meld. St. 6 hvor det forklares at helse, miljø og trygghet er skolens ansvarsområde (s. 24), og tiltak for å bedre det psykososiale miljøet er sentralt i skolen (s. 100). I Meld. St. 6 beskrives inkludering som at alle elever skal ha like muligheter til å oppleve utvikling, læring, mestring, fellesskap og verdien av kunnskap, uavhengig av bakgrunn eller forutsetninger (s. 7). Inkludering i skolen handler om alle barns opplevelse av en naturlig plass og en betydningsfull rolle i et trygt og inkluderende fellesskap (s. 11). Funn fra den systematiske tekstkondenseringen av Meld. St. 6 viser også at det noen ganger er behov for å gi elever tilbud om opplæring utenfor den ordinære gruppen eller opplæringen slik at enkelte elever får opplæring og utvikling som egner seg for dem. Derfor må skolen være åpen for fleksible løsninger (s. 11).

NOU 2015:2 peker på at dagens operasjonalisering av inkludering handler om utjevning av sosiale forskjeller og spesialundervisning (s. 154) samtidig skal inkluderingen handle om alle, dette er en lovfestet i opplæringsloven (1998, §9-a) og en del av det overordnede

verdigrunnet i dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Uthus (2017) påpeker at skolens overordnede og ideelle mål er at alle elever får utnyttet sitt individuelle potensiale for læring og utvikling innenfor et inkluderende læringsfellesskap (s. 130). En inkluderende skole kan slik vi har sett i denne oppgaven være en sentral faktor i arbeidet for å skape gode psykososiale læringsmiljø for alle elever i skolen. Inkludering og sosial tilhørighet er slik vi tidligere har sett tilhørende begrep. Derfor vil jeg hevde at sosiale ekskludering vil være det stikk motsatte av hva inkludering er og kan være og vil kunne oppleves som krenkende for den enkelte elev. Derfor burde skolen sikre at alle elever opplever tilhørighet, uavhengig av elevenes forutsetninger med hensikt om å sikre alle elevers læring og utvikling. Det er jo nettopp elevene skolen er til for, i denne sammenheng vil jeg vise til overordnet del av læreplanen som så fint oppsummerer at:

Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Både Meld. St. 6 (2019-2020) og NOU 2015:2 løfter kompetansebehov frem som en nødvendig forutsetning for å bedre inkluderingen i skolen. Læreren er sentral for elevens læring, og vi har sett at god skolekultur og et godt profesjonelt læringsfellesskap med en felles utviklingsstrategi og felles verdier kan være en sentral nøkkel i arbeidet for en inkluderende skole. Dette profesjonelle fellesskapet må bygge på en god skolekultur og en ledelse bestående av kvalifiserte og støttende voksne, og jeg tror kompetanseutvikling i profesjonelle fellesskap vil kunne være en nøkkelfaktor for realiseringen av inkludering i skolen.

Inkluderingsbegrepet kommer til uttrykk i Meld. St. 6 (2019-2020) og NOU 2015:2 som elevers adgang til faglig og sosial læring i et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer mangfold, anerkjennelse, mestring og tilhørighet for alle elever. Det er mange faktorer som kan påvirke realiseringen i skolen, i denne oppgaven har vi blant annet sett at kompetanse, mangfold, anerkjennelse, sosial tilhørighet, mestring og kompetanse tett på barna er ulike faktorer som på ulike måter kan påvirke realiseringen av den inkluderende praksisen i skolen.

6.1 Erfaringer med kvalitativ dokumentanalyse som metode

I løpet av mine fem år på lærerstudiet har jeg tidligere i FOU-oppgaver og fordypningsoppgaver erfaring fra kvalitative metoder som intervju og observasjon, men jeg har ikke benyttet meg av dokumentanalyse som forskningsmetode. Å lære en ny forskningsmetode i forbindelse med et masterprosjekt har vært både krevende, men også spennende. I arbeidet med min dokumentanalyse har Malterud (2017) sin modell for systematisk tekstkondensering vært en god støtte. Den systematiske tekstkondenseringen er som Malterud (2017) skriver en metode for uerfarne analytikere som vil gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse (s. 98). Analyseprosessen har vært oversiktlig og systematisk i trinnvise deler, noe som gjorde min opplevelse av dokumentanalysen ryddig og overkommelig. Jeg er fornøyd med valg av metode, og vil til fremtidige studenter anbefale denne metoden dersom man er på jakt etter meningsinnhold i styringsdokumenter.

6.2 Veien videre

Da jeg arbeidet med denne masteroppgaven har det underveis i prosessen dukket opp ulike temaer som jeg gjerne skulle forsket videre på. Et tema i Meld. St. 6 (2019-2020), som jeg valgte å ikke gå videre med er rollen PPT kan ha i en inkluderende skole. Det er også flere dokumenter jeg gjerne skulle inkludere i analysen, jeg vil spesielt nevne NOU 2019:23 og NOU 2023:1. NOU 2019:23 viser til universell opplæring. NOU 2023:1 er fersk utredning som viser til kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering i skolen. I denne utredningen er dagens kvalitetsutviklingssystem redegjort for, og hvilke behov ulike aktører har for å drive kvalitetsutvikling. Denne utredningen kunne vært interessant å se på dersom problemstillingen i større grad handlet om kvalitetsutvikling i skolen. Et tema som jeg innledningsvis i dette prosjektet også ønsket å undersøke var fokuset på forholdet mellom individ og fellesskap, men tid og oppgavens begrensninger gjorde at jeg valgte dette bort. Det er altså mye spennende jeg kunne ha skrevet om, og som jeg kanskje ved en senere anledning får mulighet til å undersøke. Masteroppgaven har gitt meg mestringsopplevelser, og en tro på egne akademiske evner. Jeg har lært hvordan jeg som lærer kan forstå styringsdokumenter og noen påvirkende faktorer for å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap for alle elever. Dette tror og håper jeg kan være en grunnleggende tese i mitt arbeid som lærer.

Litteraturliste

Bachmann, K. og Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Cilessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2011). Social skills and social competence in interpersonal interactions: Unique contributions to academic and social success.

Child Development. Vol. 82(1).

https://www.researchgate.net/publication/229955433_Social_Skills_and_Social_Compentence_in_Interactions_with_Peers

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11 (4).

https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/S15327965PLI1104_01?needAccess=true&role=button

Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Gisle, J. (2022, 18. august). Melding til Stortinget. I *Store norske leksikon*.

https://snl.no/melding_til_Stortinget

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.

Hansen, T. (2020, 2. juli). Norges offentlige utredninger (NOU). I *Store norske leksikon*.

[https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))

Haug, P. (2014). *Detta vet vi om inkludering*. T. Nordahl & O. Hansen (Red.). Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2016) En likeverdig skole i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*,

Vol. 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ein-likeverdig-skule-i-framtida/>

- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, Vol. 11.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Jensen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica*. Vol. 16(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/profesjonelle-laringsfellesskap-og-lareres-undervisningspraksis/>
- Johannesen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, (4 utg.). Abstrakt forlag.
- Johannesen, A. Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2020) *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*, (4.utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen - En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*, (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). Prinsipper for skolens praksis. Et inkluderende læringsmiljø. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Prinsipper for skolens praksis. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*, (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020) *What Really Works in Special and Inclusive Education*, (4.utg.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/2194030/what-really-works-in-special-and-inclusive-education-using-evidencebased-teaching-strategies-pdf>
- Mitchell, D. (2018). *Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem*. Dafolo.
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer - Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendahl.
- NOU 2015: 2 (2015). Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2019: 23 (2019). Ny opplæringslov. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 22(7). <https://www.tandfonline.com.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1080/13603116.2017.1412506?needAccess=true>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som en læringsarena: selvoppfattelse, motivasjon og læring*, (3.utg.). Universitetsforlaget.

- Slee, R. (2011). School inclusion and its impact on social and emotional outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15(1).
https://www.researchgate.net/publication/627005_School_Inclusions_and_its_impact_on_social_and_emotional_outcomes
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*, (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal.
- Uthus, M. (2020a). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 6. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/det-har-sine-omkostninger.-spesialpedagogens-trivsel-og-belastninger-i-arbeidet-i-en-inkluderende-skole-en-intervjustudie/>
- Uthus, M. (2020b). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og mening*. Gyldendal.
- Ulltang, G. F. & Samuelsen, A. S. S. (2020). Implementering av støttesystem på skulane. *Psykologi i kommunen*. Vol. 3.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/implementering-av-stottesystem-pa-skulane/>