

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap

med fordypning i spesialpedagogikk

Mai 2021

INKLUDERENDE OPPLÆRING

En kvalitativ studie av hvordan lærere, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, fremmer inkluderende læringsmiljø.

Maria Reigstad



OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SAMMENDRAG

Kunnskapsløftet 2020 stiller krav til at skolen skal legge til rette for «inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men på hvilken måte bør dette skje? Er det mulig å inkludere alle elever i skolen? Og i så fall; hvordan? Med utgangspunkt i den nye læreplanen retter jeg blikket på læreres implementering av en inkluderende praksis. Problemstillingen lyder:

«Inkluderende opplæring i lys av Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kan lærere, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, legge til rette for inkluderende læringsmiljø?»

I denne oppgaven benyttes en kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju for å besvare problemstillingen. Fire lærere på 5.-9. trinn er intervjuet om temaene profesjonsutvikling og implementering av LK20, inkludering og tiltak som kan fremme inkluderende læringsmiljø. Intervjuene er transkribert, og videre analysert ved hjelp av en abduktiv tilnærming til Braun og Clarke sin tematiske analysemetode (2012).

Resultatene i forskningen viser at det er variasjon i hvordan skolene har arbeidet med, og iverksatt den nye læreplanen (LK20). Likevel ser vi noen mønstre. Felles for alle er at utviklingsarbeidet ble nedprioritert på grunn av Covid-19. Til tross for pandemien har samtlige informanter arbeidet i tolkningsfellesskap med sine kolleger i forkant av ikrafttreddelsen av LK20. Dette for å utvikle en felles forståelse av LK20s intensjoner, slik at alle vet hvilke mål man arbeider for.

Skolen skal, ifølge LK20, legge til rette for inkluderende læringsmiljø, og slik ivareta en likeverdig opplæring for alle. Blant informantene er det enighet om at gode relasjoner er en signifikant faktor for å ivareta disse prinsippene. Lærerne mener at inkludering handler om å bli sett og hørt, og anerkjent for den man er, uansett bakgrunn og forutsetninger. I implementeringen av LK20 legger flere lærere vekt på å fasilitere klasserom hvor elevene får delta aktivt, og får være med å påvirke det som angår deres opplærings situasjon. Dette krever lærere som tar elevene på alvor, og som ser på mangfoldet som en ressurs.

En annen signifikant nøkkel til inkludering er å sørge for læringsutbytte; faglig og sosialt. For å få til dette er det viktig at elevene får delta i læringsfellesskapet, og at læreren tar hensyn til elevens stemme. Barn og unge må få oppleve tilhørighet og deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap, hvor læreren tar eleven på alvor gjennom å lytte til og tilrettelegge for dens behov.

Spesialundervisning skal være med å ivareta elevens læringsutbytte. Organiseringen av denne ser ut til å være en utfordring når det kommer til faglig og sosial inkludering. Informantene mener at man må normalisere det å bli tatt ut av ordinær undervisning, og at den undervisningen som blir gitt, både i det ordinære klasserom og i spesialundervisning, må være av høy kvalitet. For å kunne ivareta elevens opplevelse av å tilhøre både det faglige og sosiale fellesskapet i klassen og samtidig ha best mulig læringsutbytte, vil det være behov for et spesialpedagogisk kompetanseløft i skolen for å møte mangfoldet av elever.

Nøkkelord: *Kunnskapsløftet 2020, ny læreplan, profesjonsfellesskap, tolkningsfellesskap, skoleutvikling, inkludering og inkluderende læringsmiljø.*

ABSTRACT

In light of the Knowledge Promotion Reform 2020 (LK20), all schools should facilitate an «inclusive environment that promotes health, well-being and learning for all» (Kunnskapsdepartementet, 2017). But in what way should this ideal be realized? Is it possible to include every pupil in school? And in that case; how? Based on the intentions from LK20, I want to find out how teachers implements an inclusive praxis. The thesis statement is:

«Inclusive Education in Light of the Knowledge Promotion Reform 2020; How can Teachers Facilitate Inclusive Learning Environments through Development Cooperation?»

In this master thesis I have utilized a qualitative method, using semi-structured interviews to answer the thesis statement. Four teachers at level 5-9 have been interviewed around inclusive education, the implementation of the new curriculum, and how they can facilitate an inclusive environment. The interviews were transcribed and further analysed through an abductive approach to Braun and Clarke's thematic analyze (2012).

This master thesis shows variation in how professional environments have cooperated, and implemented the new core curriculum (LK20). Mutual for my informants is that the curriculum work was affected and downgraded due to Covid-19. However, the informants have interpreted values and principles in LK20, together in professional environments, before LK20 came into force. This is important to gain common understanding of the terms in LK20.

All schools should facilitate inclusive environments and realize equal education for all. According to my informants, good relationships are one of the significant factors for realizing this principle. The teachers says that inclusion is about being seen and heard, and to be acknowledged for who you are, regardless of background and aptitudes. Another significant key to inclusion is to ensure learning outcome; professionally and socially. Children needs to experience affiliation and participation in safe learning environments. The informants emphasize active classrooms, where pupils participate and are involved in their education situation. To do this, they facilitate exploratory tasks. This requires teachers who listen to and take their students seriously, and who sees diversity as a resource.

Special education is meant to realize learning outcome for pupils with special needs. Organizing this education seems to be a challenge for my informants when it comes to inclusive classrooms. According to them, we need to normalize education outside the ordinary classroom, such as taking smaller groups out of class, regardless of their abilities. To be able

to facilitate learning outcome and inclusive environment for all children in a diverse class, we need to improve the special pedagogical competence in both ordinary and special education.

FORORD

Med dette masterprosjektet avslutter jeg seks lærerike år ved OsloMet. Å skrive master i løpet av et år med pandemi, sykdom og lite sosial kontakt, har vært krevende. Jeg har selv erfart betydningen av å oppleve tilhørighet og deltakelse i et fellesskap. I likhet med andre studenter og elever har jeg, på grunn av stengte lesesaler, opplevd å bli frarøvet muligheten til å tilhøre nettopp det viktige læringsfellesskapet. Disse erfaringene tar jeg med meg inn i studiene rundt inkluderende læringsmiljø i skolen.

Etter et år med mange oppturer og nedturer er det mange jeg vil takke. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Nils Breilid, for et godt samarbeid, for god støtte, og for konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Du har trodd på meg og forskningsprosjektet mitt fra første stund, noe som har motivert meg til å arbeide med og gjennomføre prosjektet. Jeg føler meg heldig som har fått en så dyktig veileder innenfor fagfeltet, og som er like interessert i tema som jeg.

I tillegg må jeg rette en stor takk til informantene som stilte til intervju og delte av deres kunnskap – dere har vært noen signifikante bidragsyttere til dette prosjektet. Uten deres refleksjoner og relevante erfaringer hadde ikke dette prosjektet vært gjennomførbart.

Videre vil jeg også takke ledelsen ved OsloMet for at dere har holdt oppe lesesalene store deler av året. En stor takk må rettes til mine medstudenter på masterlesesalen og kollokviet. Sammen har vi oppmuntret og støttet hverandre i en spennende og utfordrende tid. Det er lettere å gå igjennom en slik prosess sammen med andre.

Til slutt må jeg rette en takk til Martin og Ingeborg, min «mini-kohort», som har heiet på meg fra sidelinjen, og oppmuntret meg til å gjennomføre prosjektet. Takk for at dere har vært der for meg på gode og mindre gode dager!

Drømmeskolen

På skolen får jeg være meg
selv om jeg av og til blir lei.
Lærerne ser meg for den jeg er;
Ja, jeg kjenner at det er trygt å være her.
Her kan jeg leke og tulle og lære,
og får passelige utfordringer som jeg kan bære.
Jeg gleder meg til jeg blir stor
til jeg kan bruke det jeg har lært om
vår jord.
Da skal jeg bruke min stemme
for læreren sa «du må aldri glemme
at du er verdt så mye mer
enn bare en tallkarakter.

Oslo, mai, 2021
Maria Reigstad

INNHold

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	3
1.0 INNLEDNING.....	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	4
1.1.1 Studiens aktualitet	5
1.1.2 Oppgavens kontekst.....	8
1.1.3 Problemstilling	8
1.2 Struktur	9
1.3 Begrepsavklaring	9
1.3.1 Definisjon av inkluderende opplæring	10
1.3.2 Definisjon av læringsmiljø	11
2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	13
2.1 Ny læreplan – Kunnskapsløftet 2020	13
2.1.1 Læreplanteori	14
2.1.2 Oppbyggingen av LK20	14
2.1.3 Implementering av ny læreplan – Fra intensjon til praksis.....	15
2.1.4 Bakgrunn for ny læreplan	17
2.2 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling	19
2.2.1 Tolkingsfellesskap som utgangspunkt for profesjonsutvikling	22
2.3 Inkluderende læringsmiljø	23
2.3.1 Inkludering i et historisk perspektiv	23
2.3.2 Ulike forståelser av inkluderingsbegrepet	28
2.3.3 Inkludering i nyere tid	29
2.3.4 Inkludering i LK20.....	35
2.4 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet.....	36
2.4.1 Horisontal inkludering	37
2.4.2 Vertikal inkludering	39
3.0 METODE OG FORSKNINGSDSIGN.....	41
3.1 Bakgrunn for valg av metode	41
3.2 Det kvalitative intervjuet	41
3.2.1 Utvalg og tilgang til feltet.....	42
3.2.2 Presentasjon av informanter	43
3.2.3 Intervjudesign	44
3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju.....	45
3.3.1 Intervjuets rammefaktorer	45
3.3.2 Utforming av intervjuguide	45

3.3.3 Pilotintervju.....	46
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	47
3.4 Behandling av data.....	47
3.4.1 Transkribering.....	47
3.4.2 Analytisk tilnærming.....	48
3.4.3 Tematisk analyse.....	49
3.5 Studiens kvalitet.....	52
3.5.1 Reliabilitet.....	52
3.5.2 Validitet.....	53
3.5.3 Generaliserbarhet.....	54
3.6 Etske vurderinger.....	54
3.6.1 Informert samtykke.....	54
3.6.2 Konfidensialitet.....	55
3.6.3 Forskerens rolle.....	55
4.0 RESULTATER.....	57
4.1 Profesjonsutvikling.....	58
4.1.1 Læreplanarbeid i tolkningsfellesskap.....	59
4.1.2 Implementering av LK20.....	64
4.2 Fellesskap.....	66
4.2.1 Tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap.....	66
4.2.2 Organisering.....	69
4.3 Elevens stemme.....	72
4.3.1 Deltakelse.....	72
4.3.2 Medvirkning.....	73
4.4 Læringsutbytte.....	75
5.0 DRØFTING.....	79
5.1 Profesjonsutvikling.....	79
5.1.1 Læreplanarbeid i tolkningsfellesskap.....	79
5.1.2 Implementering av LK20.....	83
5.2 Fellesskap.....	85
5.2.1 Tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap.....	86
5.2.2 Organisering.....	86
5.3 Elevens stemme.....	89
5.3.1 Deltakelse.....	89
5.3.2 Medvirkning.....	90
5.4 Læringsutbytte.....	93
6.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	95

6.1 Oppsummering	95
6.2 Refleksjoner og implikasjoner for videre forskning	99
7.0 LITTERATURLISTE	102
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	110
Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring.....	112
Vedlegg 3 - Intervjuguide.....	114

1.0 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg begrunne valg av tema og problemstilling for oppgaven, samt studiens aktualitet. Videre vil jeg introdusere oppgavens struktur, og gjøre rede for relevante begreper i problemstillingen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Høsten 2020 startet et nytt kapittel i norsk utdanningshistorie. Det nye læreplanverket for grunnskole og videregående opplæring (Kunnskapsløftet 2020) trådte i kraft og erstattet Kunnskapsløftet 2006 (LK06). I denne oppgaven blir LK20 brukt som forkortelse for den nye læreplanen. Prosessen knyttet til utarbeidingen av de nye læreplanene ble kalt Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og er den mest omfattende endringen i skolen siden LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

En av intensjonene med ny læreplan var å fornye innholdet i inkluderingsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:2, s. 22). De siste årene har fenomenet i større grad blitt vektlagt i norsk skole (Haug, 2014, s. 18), noe som kommer til syne i overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her er blant annet sosial læring og inkluderende fellesskap viktige momenter. «Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever at skolen ser den sosiale og faglige utviklingen i sammenheng.

Læreplanen skal legge føringer for skolens praksis, og med en ny læreplan betyr det nye krav til skoleeiere, skoleledere og lærere (Kunnskapsdepartementet, 2016). Marte Blikstad-Balas skriver i *Bedre skole, Profesjonsutvikling innenfra*, at det kan være et langt sprang mellom intensjonelt nivå og klasserommets virkelighet (2020, nr.4). Så hvordan kommer inkludering egentlig til uttrykk i den nye læreplanen? Og hvordan realiseres fenomenet i skolens praksis?

Jens Garbo hevder at verdigrunnlaget i overordnet del er et godt utgangspunkt for profesjonsutvikling (2020, *Bedre skole*, nr. 4). I overordnet del er 'Et inkluderende læringsmiljø' (kapittel 3.1) nedfelt som det første av fem prinsipper for skolens praksis. I læreplanen heter det at «skolen skal fremme et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg vil finne ut hvordan skolen kan imøtekomme og realisere dette målet om en inkluderende skole for alle.

Som lærer er jeg opptatt av at alle elever skal oppleve at de blir sett, uansett hvilke forutsetninger barnet/ungdommen har. Dette forutsetter på mange måter at skolen, og hver

enkelt lærer, legger til rette for at alle blir inkludert. Jeg ønsker derfor å finne ut hvordan jeg som lærer kan arbeide for å inkludere alle elever. Finnes det noen strategier som er bedre enn andre? Er noen former for organisering av opplæring bedre enn andre? Finnes det noen konkrete tiltak som fungerer?

Temaet for dette masterarbeidet er derfor inkludering i skolen; fra intensjon til praksis, i lys av LK20 og i en tid med pandemi. Jeg er interessert i hvordan den nye læreplanen iverksettes i klasserommet i en «normalsituasjon». Det vil imidlertid være naturlig å belyse hvordan pandemien har påvirket dette arbeidet. Hvordan omsettes intensjonene om inkluderende læringsmiljø fra LK20 til handling, og hva gjør de på de ulike skolene for at alle elever skal føle seg inkludert både faglig og sosialt?

Ved å rette søkelyset på inkludering, mener jeg, og håper jeg, at vi kan realisere målene for den nye læreplanen; å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, som bidrar til faglig og sosial utvikling for alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger.

1.1.1 Studiens aktualitet

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) påpeker at det alltid vil være relevant å fornye kunnskaper om hvordan vi kan skape inkluderende læringsmiljøer i skolen, fordi «inkludering forutsetter oppdatert kunnskap» (Statped, 2016). Inkludering som fenomen er stort og omfattende, og det finnes mye forskning på området *inkludering i skolen*. Nylig har det blitt gjennomført satsingsprosjekter; *Vi sprenger grenser*, *Inkludering på alvor* og *All Aboard (Få alle med)*, som har til formål å fremme inkludering i opplæringen (Olsen, 2020, s.18).

Det var først i 1994 at inkludering ble satt på agendaen fra Salamancaerklæringen (UNESCO), og ble eksplisitt skrevet inn i læreplanen i 1997. Før dette var det tanken om integrering i skolen som gjaldt - enhetsskolen. På 1970-tallet satt Blom-komiteen tre kriterier for en integrerende skole (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). I senere tid har flere prøvd å definere hva inkludering betyr. I denne oppgaven vil jeg belyse Peder Haugs dekonstruksjon av inkludering (2014) og Gunnlaugur Magnússons forståelser av fenomenet (2019). I tillegg har det blitt satt sammen ekspertgrupper for å styrke inkludering i skolen; Nordahl-utvalget som skal legge til rette for at både nasjonale og lokale aktører i skolen skal kunne «velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak» (2018, s. 6), og Djupedal-utvalget som ønsket et nytt inkluderingsbegrep i skolen (NOU 2015:2).

Etter Djupedal-utvalgets ønske om nytt inkluderingsbegrep, ble det skrevet en melding til Stortinget nr. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2016). Her

redefinerte regjeringen innholdet i prinsippet om en inkluderende skole. En annen stortingsmelding som legger vekt på inkludering i opplæringen er melding til Stortinget nr. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2020). I denne meldingen finner vi at flere kommuner har fått tildelt ressurser som skal hjelpe dem til å bli mer inkluderende (2020, s. 52). Disse to stortingsmeldingene er relevant for mitt masterprosjekt. En ny læreplan ble utformet i etterkant av St Meld nr. 28 (2016); en læreplan som skulle fornye og erstatte Kunnskapsløftet 2006. Inkluderingsens framvekst og videreutvikling vil jeg utdype i kapittel 2.0.

Som vist, retter styringsdokumenter oppmerksomhet på inkludering i skolen. Implementering av inkluderingspraksis i lys av LK20 er det imidlertid få som har skrevet om, da læreplanen trådte i kraft høsten 2020. Ved prosjektets start var det blant annet gjort en sammenligning av LK06 og LK20 (Jensen, 2020) og en dokumentanalyse av inkludering i fagfornyelsen (Aas, 2020). Parallelt med mitt masterprosjekt har inkludering blitt mye omtalt i ulike kanaler, blant annet gjennom utdanningsforbundets podcast *Lærerrommet* (2021). I *Lærerrommet* tar de opp aktuelle temaer fra samtiden, og inkludering er ett av disse temaene (2021, #67). I løpet av året har også Statped publisert ulike ressurser som omhandler inkludering (2021).

Et annet moment som gjør min forskning aktuell er diskusjonen rundt spesialskoler og spesialundervisning. Ut ifra tall fra GSI er det om lag 48 000 elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, hvorav rundt halvparten får denne utenfor ordinært klasserom (2020). Samtidig ser vi at kommuner velger å legge ned spesialskoler og prøver å kutte ned på spesialundervisning (Olsen, 2020). Denne tematikken vil være relevant i diskusjonen om en inkluderende skole for *alle*. Ulike perspektiver knyttet til spesialskoler og spesialundervisning vil jeg derfor utdype i kapittel 2.0.

Foreløpig er det gjort lite forskning på den faktiske implementeringen og praksisen knyttet til inkludering med utgangspunkt i LK20. Med bakgrunn i tidligere forskning blir hovedmålet for oppgaven derfor å belyse den oppfattede og praktiserte læreplanen i skolen; med andre ord hvordan lærere forstår og anvender begrepet i sin pedagogiske praksis. Dette vil jeg gjøre ved å utforske intensjonene bak inkluderingsbegrepet i den nye læreplanen, med hovedvekt på kapittel 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø*. For å kunne forstå hva som ligger til grunn for inkludering i LK20 er det nødvendig å ta med en historisk gjennomgang av inkludering i skolen (se kap. 2.0).

Sammen med opplæringsloven og forskrifter (1998) for grunnskolen skal læreplanverket danne grunnlag for lærerens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med Fagfornyelsen er det naturlig at praksisen i skolen til en viss grad endres. Dette støttes i overordnet del under kapittel 3. *Prinsipper for skolens praksis*; «Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskaps- og integreringsminister i Jan Tore Sanner hevdet i en pressemelding i 2019 at ved å fornye skolens innhold skal vi sørge for at elevene får et større læringsutbytte og kan utvikles til medborgere i et demokratisk samfunn; best mulig rustet for framtidens utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Slik kan vi om mulig ivareta formålsparagrafens ordlyd:

«Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Derfor er blant annet tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring skrevet inn som tverrfaglige temaer i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse skal bidra til å skape bedre sammenheng mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplaner i fag (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

I læreplanutvikling er det flere nivåer fra idé til handling. Intensjoner nedfelles i formelle læreplaner, som skal omsettes til handling (Goodlad, 1979). Gjennom LK20 kan man se inkludering i et overordnet perspektiv, men intensjonene i læreplanen forteller ikke hva som faktisk skjer i praksis (Haug, Nordahl & Hansen, 2014, s. 14). Under kapittel 3.5 i overordnet del står det at «lærere som i fellesskap [og med utgangspunkt i verdigrunnlaget] reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisning, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at visjonen om en inkluderende skole i seg selv ikke skaper et inkluderende læringsmiljø, men at profesjonsfelleskapet i fellesskap må reflektere over hva inkludering innebærer i praksis, og deretter omsette visjon til handling (Statped, 2020). «Det er gjennom det daglige møtet mellom elev og lærer at skolens formål blir realisert.» står det uttrykt i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det viktig med et profesjonsfelleskap som «videreutvikler og vurderer sin egen praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Med dette i mente, vil det være nødvendig å oppdatere forskningen om hvordan inkludering implementeres i skolen, slik at inkluderingspraksisen står i samsvar med de nye nasjonale retningslinjene.

1.1.2 Oppgavens kontekst

Denne oppgaven blir skrevet parallelt med det første skoleåret (2020/2021) hvor den nye læreplanen skal praktiseres i skolen. Det betyr at informasjonen som blir hentet fra praksisfeltet vil bære preg av at informantene har flest erfaringer fra arbeidet med tidligere læreplaner (LK06 og L97). Det positive med dette, er at jeg får komme tett på aktører som står midt i endringsprosessen, og kan lære av deres tanker og erfaringer om hvordan utviklingen har foregått. Skoleutvikling og implementering av ny læreplan er tidkrevende prosesser. De første elevene som fullfører hele grunnskolen etter LK20, går ut våren 2030. Om vi i tillegg regner med videregående opplæring, kan vi trolig se den ordentlige effekten av den nye læreplanen først etter at det første kullet har gjennomført tretten års skolegang.

I tillegg til innføring av ny læreplan, har året vært preget av en pandemi, med nasjonale og lokale restriksjoner (Covid-19-forskriften, 2020), noe som har ført til utfordringer for implementeringen av LK20 og lærernes pedagogiske praksis. Pandemien vil også ha betydning for denne forskningen, da resultatene i mer eller mindre grad kan bli påvirket av unntakstilstanden.

1.1.3 Problemstilling

Som vi ser innledningsvis legger Kunnskapsløftet 2020 nye føringer for skolens praksis, hvor inkludering er et overordnet mål for å sikre likeverdig opplæring for alle. Jeg er interessert i å studere hvordan inkluderingsprinsippet kommer til uttrykk i LK20, og hvordan lærere omsetter prinsippet inkluderende opplæring til handling i klasserommet.

Denne masteroppgaven har et kvalitativt design som omhandler hvordan fire lærere forstår inkluderingsprinsippet og har arbeidet med og omsatt intensjonene fra den nye læreplanen til egen praksis, for å fremme inkluderende læringsmiljø. Studien viser også hvordan læreplanarbeidet har blitt påvirket av en tid med pandemi. Problemstillingen for masteroppgaven er derfor:

«Inkluderende opplæring i lys av Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kan lærere, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, legge til rette for inkluderende læringsmiljø?»

For å kunne svare på problemstillingen, er det relevant å finne ut hvordan lærerne forstår fenomenet inkluderende læringsmiljø. I forkant av intervjuene analyserte jeg overordnet del av LK20, for å finne ut hvordan begrepet inkludering blir framstilt i læreplanen. Innholdet i LK20 legger føring for hvordan lærerne utvikler inkluderende klasserom. I intervjuene stilte jeg spørsmål om hvordan lærerne forstår fenomenet inkludering, hvordan de i samarbeid med

profesjonsfellesskapet implementerer innholdet i LK20, og hvordan lærerne legger til rette for et inkluderende fellesskap, både faglig og sosialt.

Aktuelle forskningsspørsmål som lå til grunn for intervjuene og analysen var:

1. *Hvordan har lærere, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, arbeidet med LK20 i forkant av implementeringen, og hvordan omsetter de den i praksis?*
2. *Hvordan forstår lærerne inkluderende læringsmiljø?*
3. *Hvordan legger de til rette for inkluderende læringsmiljø i praksis?*

LK20 inneholder verdier og prinsipper som skal omsettes til praktisk handling. Goodlads læreplanteori (1979), LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), Utdanningsdirektoratets veiledning til å ta i bruk LK20 (2020c), og Peder Haugs (2014) inkluderingsmodell danner det teoretiske rammeverket i oppgaven (kap. 2.0), og blir utgangspunktet for analyser og drøfting. Annen relevant forskning på temaene profesjonsutvikling og inkludering vil også bli trukket inn.

Ifølge Haug dreier inkludering seg om at skolen skal bidra til å øke elevens medvirkning, fellesskap, deltakelse og utbytte. Målet er at eleven skal oppleve tilhørighet til fellesskapet i klassen, både faglig og sosialt (Statped, 2015), samtidig som de opplever å kunne bidra og ha utbytte av fellesskapet. Denne tematikken utdypes i teorikapitlet, kapittel 2.0.

1.2 Struktur

Opgaven er bygget opp av seks kapitler. I kapittel 1 presenteres og begrunnes valg av tema og problemstilling. I tillegg blir relevante begreper definert. Kapittel 2.0 er en redegjørelse av teori om inkludering, samt tidligere forskning på temaet. Som en oppsummering av teorikapitlet introduseres Haugs dekonstruksjon av fenomenet inkludering (2014). Dette danner grunnlag for videre arbeid med analyse og drøfting. Forskningsdesign og metode blir presentert i kapittel 3. Her diskuteres bl.a. kvalitetssikringen av forskningsprosjektet. I kapittel 4 blir intervjuene analysert og presentert, etterfulgt av drøfting av funn i kapittel 5. De to sistnevnte kapitlene danner, i samvirke med teorikapitlet, hovedgrunnlaget for å kunne svare på problemstillingen. På bakgrunn av analyser og drøftinger vil hovedpoengene oppsummeres i kapittel 6. Her vil jeg også gi noen implikasjoner for videre praksis og forslag til videre forskning.

1.3 Begrepsavklaring

Det finnes mye litteratur om inkludering, men hva definerer en inkluderende skole, og hva kjennetegner et inkluderende læringsmiljø? Med utgangspunkt i problemstillingen er det

nødvendig å avklare på hva jeg legger i begrepene inkluderende opplæring og inkluderende læringsmiljø.

1.3.1 Definisjon av inkluderende opplæring

I Salamanca-erklæringen (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) ble det fastslått at alle elever har rett til en inkluderende opplæring (UNESCO, 1994). Så hva innebærer det?

Bak inkluderingsprinsippet ligger idealet om en likeverdig opplæring, og dette er fundamentet i skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålsparagrafen bygger på at alle er like mye verdt, og har rett på likeverdige muligheter til å lære (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det betyr ikke at alle må ha lik opplæring, men at alle får en tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Om undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs behov, forutsetter dette forskjellig undervisning, slik at alle får samme mulighet til å lære, og utvikle seg faglig og sosialt (Fasting & Breilid, 2018).

Haug hevder at det ikke finnes noen definisjon av inkludering som er universelt akseptert (2014, s.12). Dette kan føre til ulik implementering og praksis av inkluderende læringsmiljøer. Av den grunn er det nødvendig å gjøre noen avgrensninger av begrepet.

Florian trekker i en artikkel om inkludering fram at begrepet er utviklet for å ivareta *alle* elever, men det blir ofte brukt i forbindelse med utvalgte elevgrupper (gjengitt i Fasting, Hausstätter og Turmo, 2011). Inkludering skal imidlertid gjelde for alle elever, og ikke bare for elever med særskilte behov – å høre til i et inkluderende fellesskap er en grunnleggende rett for alle elever (Morken, 2012, s. 129; NOU 2015:2).

I Magnússons studie av «inclusive education», åpnes det opp for forskjellige tolkninger av inkludering (2019). En smal forståelse av inkludering omhandler elevene med særskilte behov, og organiseringen av disse elevene. Magnússon løfter også fram en bred forståelse av inkludering som handler om å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever (2019).

I den nye læreplanen står det at *«inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs»*.

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi ser her at et inkluderende læringsmiljø er et miljø som fremmer ulikhet, og heier på mangfoldet.

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Magnússons brede blikk på inkludering (2019), som favner mangfoldet i dagens klasserom. Dersom inkluderende opplæring handler om å legge til rette for «et inkluderende læringsmiljø for alle elever», må det da også gjelde *alle* elever. Dette innebærer at det i denne oppgaven vil være like naturlig å snakke om elever med særskilte behov som det er å snakke om elever som følger ordinær opplæring.

1.3.2 Definisjon av læringsmiljø

Slik defineres læringsmiljø i Veilederen Spesialundervisning:

«Med «læringsmiljø» mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I veilederen legges det vekt på at alle elever, uansett forutsetninger, må bli møtt med en forventning om at de kan lære, og tilpassede utfordringer som gjør at de kan strekke seg (Utdanningsdirektoratet, 2014). At elevene opplever tilhørighet til både et faglig og et sosialt fellesskap, samt føler seg trygge og inkludert i fellesskapet, er avgjørende faktorer for et godt læringsmiljø (Bergkastet et al, 2015, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Her ser vi at inkluderende fellesskap er en forutsetning for et godt læringsmiljø.

I Kunnskapsløftet (2020), overordnet del står det at «Elever skal ha et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Av dette kan vi lese at læring skjer i de læringsmiljøene som er inkluderende. Formuleringen «elever skal ha» indikerer at dette er et krav, og ikke bare et ønske.

«Et godt læringsmiljø gir gode faglige resultater og gir rom for sosial utvikling for elevene» (Bergkastet et al, 2015, s. 12). Dette samsvarer med den nye læreplanens krav til å se den faglige og sosiale utviklingen i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Utdanningsdirektoratet påvirker faglig og sosial læring hverandre (2020c). Dette indikerer at skolen ikke bare er en arena for faglig læring, men også en sosialiseringsarena. Med andre ord skal skolen legge til rette for elevens faglige og sosiale utvikling. For å få til dette må man skape rause og støttende læringsmiljøer. Ifølge Hattie er gode sosiale relasjoner og høyt elevengasjement signifikante indikatorer for slike læringsmiljø (2009). Spesielt viktig er lærerens relasjon til den enkelte elev, men også elevens relasjon til medelever, og skolens samarbeid med hjemmet er av stor betydning (Hattie, 2009).

Thomas Nordahl løfter fram disse aspektene relatert til læringsmiljøet: gode relasjoner mellom elev-elev, lærer-elev, og skole-hjem, lærerens klasseledelse, normer og regler, elevsyn og forventning til læring, samt det fysiske miljøet i skolen (2015).

En av utfordringene knyttet til inkluderende læringsmiljø, er å ivareta den enkelte elevs behov, og samtidig ta hensyn til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette, og andre utfordringer, går jeg nærmere inn på i den teoretiske gjennomgangen av LK20, profesjonsutvikling, inkludering og inkluderingspraksis (2.0).

2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

Den nye læreplanen (LK20) stiller krav til at lærere, i fellesskap med kollegiet, hele tiden vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Implisitt gjelder dette også lærernes inkluderingspraksis. Skolene må utvikle en felles forståelse for hva inkluderende praksis er, noe som fordrer en kollektiv satsing (Haug, 2014, s. 42). På denne måten kan skolen som fellesskap gå i en inkluderende retning, heller enn at hver enkelt lærer må «dra lasset» på egenhånd.

I dette kapitlet vil jeg, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, først gjøre rede for innholdet i og oppbyggingen av det nye Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deretter tar jeg for meg læreplanteori for å forstå prosessen fra læreplanutvikling til handling (Goodlad, 1979), og teori om implementering av nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020c, 2020f). Videre introduserer jeg bakgrunnen for ny læreplan (LK20). Argumentasjonen for ny læreplan fører meg inn på to av prinsippene fra LK20, som legger føringer for skolens og læreres praksis; inkludering og profesjonsutvikling. Disse prinsippene blir hovedtemaer for oppgaven, og vil være utgangspunkt for analyser og drøfting. For å forstå hva som ligger til grunn for dagens inkluderingsbegrep, tar jeg til slutt et historisk tilbakeblikk på utformingen og utviklingen av fenomenet inkludering, og løfter fram tidligere forskning på feltet. Jeg avslutter kapitlet med Peder Haugs dekonstruksjon av fenomenet inkludering – en modell som på flere måter oppsummerer det teoretiske grunnlaget.

Denne teoretiske gjennomgangen danner utgangspunkt for metodiske implikasjoner, bl.a. utforming og gjennomføring av intervju. Avslutningsvis vil det teoretiske fundamentet bli brukt i drøftingene av hvordan lærere, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, kan utvikle og fremme inkluderende læringsmiljøer for alle elever.

2.1 Ny læreplan – Kunnskapsløftet 2020

I denne oppgaven ser jeg på inkludering i lys av Kunnskapsløftet 2020. Av den grunn vil jeg gjøre rede for læreplanens struktur og innhold. Læreplanen kan sies å ha tre funksjoner; den er et løfte som sier hva barna kan forvente av opplæringen, en ordre som sier hvilke krav som stilles til skoleledelse og lærere, og et styringsdokument som definerer hva norsk skole «er» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Det at LK20 er en ordre, kommer til uttrykk i overordnet del (OD) gjennom 33 ulike «skolen skal» formuleringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Før jeg tar for meg innholdet i LK20, ser jeg det imidlertid

hensiktsmessig å løfte fram stegene fra læreplanens tilblivelse, til den praktiserte og erfarte læreplanen. På den måten kan vi finne ut hva som skjer i leddet mellom det eksplisitt uttrykte i læreplanen og hva som foregår i lærernes klasseromspraksis.

2.1.1 Læreplanteori

Det er fem nivåer i Goodlads læreplanteori (1979);

1. Den ideologiske læreplanen
2. Den formelle læreplanen
3. Den oppfattede læreplanen
4. Den praktiserte læreplanen
5. Den erfarte læreplanen

Den ideologiske læreplanen (nivå 1) blir til gjennom intensjoner fra det politiske hold, som for eksempel meldinger til Stortinget, og ekspertgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU, 2015:2). LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og dagens LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan omtales som formelle læreplaner (nivå 2). Her gjengis skolens formål, verdier og prinsipper for skolens praksis, og hva elevene skal kunne etter ulike trinn. Det er opp til hver skole å tolke innholdet i den formelle læreplanen og omsette denne til praksis. Her finner vi den oppfattede læreplanen (nivå 3), og handler om hvordan innholdet forstås av de ulike skolene; blant annet rektorer og lærere. Den praktiserte læreplanen (nivå 4) er hva som faktisk skjer i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Praksisen baseres i stor på den enkeltes oppfatning og tolkning av den formelle læreplanen. Til slutt er det elevenes og foreldrenes erfaringer med opplæringen som utgjør den erfarte læreplanen (nivå 5). Elevenes og foresattes erfaringer med læreplanen er subjektive (Goodlad, 1979).

Det er de fire første stegene som vil være relevant i denne oppgaven. Den ideologiske (1) og den formelle læreplan (2) vil jeg gjøre rede for i dette kapitlet. I kapittel 4.0 vil jeg presentere den oppfattede (3) og den praktiserte læreplan (4) gjennom resultater fra fire intervju med lærere i praksisfeltet.

2.1.2 Oppbyggingen av LK20

Det nye læreplanverket (LK20) består av tre deler; 1) Overordnet del- verdier og prinsipper (OD), 2) Fag- og timefordeling og 3) Utdanningsprogram. De tre delene utgjør den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, nivå 2). I denne oppgaven retter jeg oppmerksomheten på læreplanens overordnede del (OD), og benytter OD som forkortelse. Under OD finner vi en innledning og en gjengivelse av skolens formålsparagraf. OD er så delt inn i tre hovedområder;

1. Opplæringens verdigrunnlag

Her beskrives de verdiene som ligger til grunn for opplæringen: Verdier som menneskeverd, kritisk tenking, demokrati og medvirkning, identitet og mangfold osv. kommer til syne.

2. Prinsipper for læring, utvikling og danning

Her finner vi at elevene blant annet skal utvikle sosial og faglig kompetanse, grunnleggende ferdigheter og å lære å lære. I dette kapitlet kommer også tverrfaglige temaer fram.

3. Prinsipper for skolens praksis

Her beskrives prinsipper som legger føringer for skolens praksis; Inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, skole-hjem-samarbeid, og profesjonsfelleskap og skoleutvikling, er noen disse.

I OD finner vi intensjonene for opplæringen. Særlig inkluderende læringsmiljø og skoleutvikling i profesjonsfelleskap er av betydning i denne oppgaven.

I læreplanene for fag finner vi kompetansen som elevene skal utvikle i løpet av grunnskolen. Med noen unntak er dette nedfelt som kompetansemål etter 2., 4., 7., og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c). LK20 legger vekt på kompetansebegrepet, som omfatter både kunnskap og ferdigheter.

I utformingen av LK20 er det lagt vekt på en helhetlig læreplan, gjennom å forsterke sammenhengen mellom OD og læreplanene i fag. En måte å synliggjøre sammenhengen på er at kompetansemålene i fagene har blitt knyttet opp til verdiene fra overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tillegg vektlegges dybdelæring og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette handler om at elevene skal bli bevisst egen læring, tilegne seg kunnskap og ferdigheter i fag, og lære seg å overføre denne kompetansen til nye situasjoner og andre fag.

2.1.3 Implementering av ny læreplan – Fra intensjon til praksis

OECD (1999, s. 49) konkluderer at alle elever kan inkluderes i det vanlige klasserommet, forutsatt at skolen legger til rette for det. Styringssignalene oppfordrer til inkludering i skolen, men hvordan kan man få til dette i praksis? Kan intensjonen om inkluderende skoler resultere i ekskludering, slik Ström og Hannus-Gullmets (2015; Olsen, 2020, s. 13) er bekymret for?

Ainscow, Booth og Dyson (2006) skriver at vi må forstå inkludering som verdier som må omsettes til praktisk handling. Av den grunn blir det viktig å belyse det praktiske nivået ved inkludering, men før dette perspektivet framstilles, vil jeg foreta en gjennomgang av hvordan LK20 er anbefalt implementert av utdanningsdirektoratet (2020c, 2020d; 2020e; 2020f). Det

praktiske nivået vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.0 hvor jeg introduserer funn fra intervjuer med lærere i praksisfeltet.

I implementeringsfasen beveger man seg fra visjonene som er nedfelt i en formell læreplan, til praktiske handlinger knyttet til gjennomføring i praksis, jamfør Goodlads læreplanteori (1979). Med utgangspunkt i en oppfattet læreplan (Goodlad, 1979) vil det være skoleeier, skoleledelsen og lærere som fortolker og omsetter innholdet i læreplanen på bakgrunn av sin forståelse og tidligere erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å lykkes med implementering vil det være viktig at målene for endringsarbeidet er tydelige, og at alle aktørene i skolen utvikler felles forståelse for behovet for endring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67).

Lærerne må få tid og mulighet til å utvikle eierskap til endringene, slik at de kan imøtekomme disse på en god måte. I tillegg vil det være avgjørende at aktørene vurderer endringene underveis (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67). Dette er sentralt for å ivareta elevenes læringsutbytte.

Utdanningsdirektoratet har utviklet materiale som skal hjelpe skolene å ta i bruk nye læreplaner (2020c; 2020e; 2020f). I hvert fag er det utviklet en beskrivelse av hva som er nytt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I tillegg har Utdanningsdirektoratet utviklet kompetansepakker og korte filmer som støtte til hvordan man skal omsette verdiene i overordnet del og kompetansemålene i fag til praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020d; 2019a; 2019d).

Under «Hvordan ta i bruk nye læreplaner?» står det følgende: «Læreplanene beskriver kompetansen elevene skal oppnå, men veien fram dit finner dere ut av sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med andre ord er det opp til profesjonsfellesskapet å sette seg inn i overordnet del, og lage en plan for iverksettelse av ny praksis. Dette forutsetter et profesjonelt fellesskap som samarbeider, framfor å arbeide individuelt.

Samtidig vet vi at alle elever er forskjellige. Gjennom LK20 har skolene stor frihet til å handle, slik at hver enkelt lærer kan tilpasse opplæringen til sine elever (Utdanningsdirektoratet, 2020e). For å sikre læringsutbytte uttrykker Utdanningsdirektoratet eksplisitt at elever skal involveres i arbeid med «innhold, arbeidsmåter, læringsressurser, arenaer, aktiviteter og vurderingsformer» (2020e). Dette betyr i praksis at det ikke bare er profesjonsfellesskapet som skal omsette læreplan i praksis, men også elevene skal få være med å påvirke i sin opplærings situasjon.

I hvert fag er det en introduksjon med fagets relevans og sentrale verdier i faget. Disse skal hjelpe lærerne å omsette verdiene fra OD til praksis, for eksempel inkludering (2020e). I tillegg til nye og færre kompetansemål er det utarbeidet kjerneelementer som uttrykker det viktigste innholdet i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse kan hjelpe læreren til å vite hva en bør legge vekt på i undervisningen. De grunnleggende ferdighetene fra LK06 har blitt videreført til LK20. I den nye læreplanen er disse ferdighetene eksplisitt knyttet til ulike kompetansemål, som en hjelp til læreren. Det er imidlertid ikke lærerens ansvar alene å omsette læreplanens intensjoner til praksis. De ulike aktørene i skolen har ulike ansvarsområder når det kommer til å innføre nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Blant annet har skoleeier ansvar for at skolen og lærerne har de ressurser som trengs for å sette seg inn i, og omsette læreplanverket til praktisk handling. Videre er det skolens ansvar å «planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen slik at elevene oppnår den kompetansen læreplanen beskriver» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Utdanningsdirektoratet råder personalet «til å jobbe sammen om de nye læreplanene» for å «ivareta sammenhenger i og mellom fag», samt å «vurdere og forbedre opplæringen» i fellesskap (2020c). Det betyr at profesjonsfellesskapet må evaluere de tiltak som blir satt i verk, noe som fordrer utviklingskompetanse.

Før jeg går videre inn på prinsippene *Et inkluderende læringsmiljø* (OD, kap. 3.1) og *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (OD, kap. 3.5) vil jeg skissere noe av bakteppe for at læreplanen ble oppdatert. Bakteppet fungerer som argument for hvorfor det er viktig å utvikle profesjonsfellesskap som tar skoleutvikling på alvor og videreutvikler sin inkluderingspraksis.

2.1.4 Bakgrunn for ny læreplan

Utdanningsdirektoratet begrunner hvorfor fagene i skolen skal fornyes i tre punkter: 1. Gjøre læreplanen mer relevant, 2. gjøre den mindre omfattende og 3. utvikle en bedre sammenheng mellom overordnet del og de ulike fagplanene, og bedre sammenheng innad i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne delen er med på å definere den ideologiske læreplanen til Goodlad (1979, nivå 1).

I samvirke med «lærere, pedagoger og andre fagfolk, utarbeidet og utviklet Utdanningsdirektoratet den nye læreplanen (2019c). Denne prosessen ble kalt Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Noen av dokumentene som ligger til grunn for arbeidet med en ny læreplan for grunnskolen og den videregående opplæringen er NOU-rapporten til Djupedal-utvalget (2015) og Melding til Stortinget nr. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse* —

En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Disse beskriver blant annet hvorfor vi må sette søkelys på skoleutvikling og en mer inkluderende praksis.

Djupedal-utvalget anbefalte i sin rapport at inkluderingsbegrepet burde videreutvikles og framstilles enda tydeligere i den nye læreplanen slik at det imøtekommer dagens utfordringer i opplæringen (NOU 2015:2). En årsak til dette var at de mente inkluderingsbegrepet i stor grad rettet seg mot å utjevne sosiale forskjeller, og mot spesialundervisning. Erstatningen for generell del bør derfor tydelig skissere et nytt inkluderingsbegrep som møter mangfoldet i skolen og samfunnet (NOU 2015:2, s. 22). Dette tyder på at de ser på inkluderingsbegrepet slik det ble forstått, som for snevert.

Inkludering kommer også tydelig fram i melding til Stortinget nr. 28 hvor det skrives at «Verdiene skal uttrykkes slik at flest mulig kan slutte opp om, ta del i og føle seg reelt inkludert i samfunnets, skolens og lærestedets fellesskap.» Noen verdier som skal vektlegges er «aksept og rom for uenighet og forskjellighet i et demokratisk fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016). At dette må tydeliggjøres i den nye læreplanen bunner i at lærere i 2020 står ovenfor et mye større etnisk, kulturelt og religiøst mangfold i klasserommet, enn de gjorde for 20 år siden. Læreplanen må derfor gjenspeile samfunnets utfordringer, og man ser her at inkluderingsperspektivet utvides fra å rette seg mot elever med særskilte behov, med utgangspunkt i Salamanca-erklæringen i 1994, til å favne om hele det kulturelle mangfoldet.

I melding til Stortinget nr. 28 skrives det at Fagfornyelsen skal gi elevene økt mestring og forståelse i fag og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette krever at alle aktører i og i tilknytning til skolen samarbeider om implementering av læreplanens innhold. Dette arbeidet må være en del av skolens kontinuerlige arbeid, for å sikre læringsutbytte hos elevene (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 67). Kunnskapsdepartementet har publisert at mellom en fjerdedel og en tredjedel av elevene i norsk skole er «under-ytere» og har mangelfullt utbytte (Kunnskapsdepartementet, 2009, gjengitt i Haug, 2014). Effekten av tiltak er dermed avhengig av den profesjonelle spesialpedagogiske kompetansen.

I tillegg påpeker Djupedal-utvalget at skoleeiere og skoleledere mangler en systematisk, målrettet og helhetlig retning for utviklingen av skolemiljøet (NOU 2015:2). Dette ønsket utvalget å gjøre noe med, og rettet oppmerksomheten på å styrke systemarbeidet i skolen, samt å iverksette langsiktige tiltak som fungerer. I tillegg anbefaler de skolene å bli bevisst hvilke innsatser de har iverksatt, og å evaluere i hvilken grad tiltakene fungerer. Det er

avgjørende med en god ledelse gjennom hele prosessen som omhandler læreplanarbeid og skoleutvikling. Det er derfor betydningsfullt å styrke kompetansen i skoleledelsen og lærerens klasseledelse (NOU 2015:2).

Som vi ser her har det blitt oppfordret til å utvikle inkluderende skoler, noe som fordrer profesjonsutvikling i skolen. Videre vil jeg utdype disse to prinsippene for skolens praksis fra LK20; *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (kap. 3.5) og *Et inkluderende læringsmiljø* (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Redegjørelsen er med på å legge grunnlag for analyser av teoretisk og empirisk materiale, og drøfting knyttet til læreplanarbeid og implementering av inkluderende klasserom.

2.2 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Med utgangspunkt i LK20 må lærere og andre aktører i og i tilknytning til skolen ta hensyn til elevens beste, noe som forutsetter kontinuerlig utvikling og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). Skolen skal, i samarbeid med eleven og hjemmet, utvikle tilpasset opplæring i trygge læringsmiljø som åpner dører mot elevenes framtid (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap.3; Opplæringslova, 1998, §1-1). Dersom skolen ikke legger til rette for slike trygge og inkluderende læringsmiljø, kan en konsekvens bli at barna/ungdommen ikke rustes for framtiden, og på den måten ikke forberedes for inkludering i arbeidslivet.

Faktorer som er avgjørende for elevenes læring er derfor lærernes kompetanse og profesjonsfellesskap som omsetter læreplaner til god undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevene har større læringsutbytte dersom læreren tilpasser undervisningen til elevenes forutsetninger, samt motiverer og aktiverer dem, og gir dem den støtten de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er ingen tvil om at lærerkompetansen har betydning for skolekvaliteten. Likevel kan vi ikke overlate ansvaret fullt og helt til den enkelte lærer (Haug, 2020, s. 30). Ifølge Fullan og Quinn (2016) er også lærernes arbeidsvilkår og kulturen i skolen med på å påvirke kvaliteten på arbeidet (Haug, 2020, s. 30). Som en innledning til kapittel 3 i overordnet del står det at profesjonsfellesskapet må «[engasjere] seg i skolens utvikling» for å kunne realisere skolens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utviklingen krever en systematisk og kollektiv innsats, hvor pedagogene legger individuelle behov til side, og arbeider sammen for å lære (Nordahl, 2015).

Å drive skoleutvikling med mål om en mer inkluderende skole, er omfattende og tar tid (Fasting, Hausstätter og Turmo, 2011). En av grunnene er at man parallelt med

systemendringen for kollektivet skal ivareta elevenes individuelle behov og interesser. For å lykkes med inkludering kreves det «innsats, vilje og kompetanse» fra personalet, og positive holdninger blant ledelse, personale, elever og foresatte (Statped, 2016). Dette er også forankret i den nye læreplanen, gjennom kapittel 3.5 i overordnet del:

«Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Her ser vi at skolens aktører har ulike roller, men et felles ansvar for skoleutvikling. Dersom skolens praksis skal være i tråd med hele læreplanverket, må dette også gjelde skolens inkluderingspraksis. Olsen poengterer at «*Et inkluderende læringsfellesskap som gir alle barn og unge et forsvarlig læringsutbytte, krever høy allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse*» (Olsen, 2020). Her ser vi at profesjonens kompetanse er betydningsfull for utviklingen av inkluderende læringsmiljø.

I lærerprofesjonens etiske plattform står det følgende: «Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet.» (Utdanningsforbundet, 2012). Dette er også nedfelt i overordnet del, kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*, hvor det står at «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Haug peker på mye av det samme, og vektlegger «å skape felles visjonar, felles forståing, samarbeid og kollektive løft» for å utvikle kompetansen (2020, s. 31). En studie av Fullan og Quinn (2016) viser en signifikant betydning av at personalet på skolen samarbeider for å utvikle en felles visjon av hva som er «gode verdier og god praksis» (gjengitt i Haug, 2020, s. 31).

Alle lærere og skoleledere har et ansvar for å hele tiden være oppdatert på skoleutvikling, for så å vurdere og endre sin praksis slik at elevene får en god opplæring. Endringsarbeidet må skje i et profesjonsfellesskap, eller gjennom pedagogisk systemarbeid, som Sundar og Fasting anbefaler (2018). «Pedagogisk systemarbeid handler om skolen som organisasjon» og er et kollektivt anliggende for å utvikle skolens praksis (Sundar & Fasting, 2018, s. 205). Det omfatter et systematisk samarbeid mellom skolen, PP-tjenesten og andre samarbeidsinstanser for kontinuerlig endring og utvikling av skolen som organisasjon (2018, s.39). Dette samarbeidet innebærer å utveksle kunnskap, kompetanse og ressurser for å heve kvaliteten på

opplæringen. En viktig forutsetning for pedagogisk systemarbeid, er at aktørene arbeider sammen om prinsippene for en inkluderende skole (Haug, 2003, i Fasting, 2018, s.36).

Kompetanse- og organisasjonsutvikling innebærer å kjenne til kollegaenes kompetanse, og hva de kan bidra med» (Fasting, 2018). Med denne bevisstheten kan man utnytte hverandres kunnskaper og ferdigheter i det profesjonelle fellesskapet. I tillegg må aktørene kjenne barna, og på hvilke måter de kan utvikle seg, faglig og sosialt. Man må skape en kultur for endring og utvikling. Det er, ifølge Haug (2020) skoleeiers og skoleleders ansvar å etablere en slik kultur. Likevel har lærer et ansvar for å kunne reflektere over skolekulturen og den pedagogiske praksisen.

«Skolen og opplæringen skal bidra til utvikling av verdier, holdninger og kunnskaper hos den enkelte elev som er viktige, både for den enkelte og for fellesskap» (Lassen, 2014). Dette kan knyttes opp til formålsparagrafen i skolen (Opplæringslova, 1998, §1-1), og viser verdien av et tolkningsfellesskap som setter lys på felles verdier. Senge (2006) skriver at felles visjoner kan være bindende for organisasjonen:

“In brief, shared visions refer to binding people together around a common identity and a sense of purpose, fostering general commitment rather than compliance and formulations of lofty goals. Team learning means thinking together, developing dialogues involving the ability and willingness to recognize patterns of interaction that undermine learning, and creating and testing new collective modes of practice to be personally mastered.”

Han legger fram fem kriterier som må ligge til grunn for at en organisasjon skal være lærende; mentale modeller, felles visjoner, teamlæring, personlig mestring og systemtenkning (Senge, 2006, i Fasting & Sundar, 2018 s. 40). Mentale modeller er «dypt innvevde antakelser, generaliseringer, forestillinger og bilder» som mennesker besitter (Fasting & Sundar, 2018).

En annen som peker på kompetanseutvikling og endringsarbeid i skolen er Øystein Imsen i podcasten *Lærerrommet* av Utdanningsforbundet (2020). I episoden «Hva er en profesjonell lærer?» løfter Imsen fram tid som den viktigste ressursen i skolen. Han hevder at dersom vi skal endre praksis, må vi ha tid sammen, og organisere tiden sammen. Når man så har funnet den tiden, må man ha samtaler hvor alle får løfte fram egne erfaringer, normer og verdier. Slik kan man sammen bli bevisst hvilke faktorer som påvirker ens egen pedagogiske praksis (Utdanningsforbundet, 2020).

2.2.1 Tolkningsfellesskap som utgangspunkt for profesjonsutvikling

Et utgangspunkt for pedagogisk systemarbeid er å «etablere arenaer der man gjennom dialoger reflekterer over aktuelle problemstillinger og situasjoner (...) med sikte mot en felles forståelse av pedagogiske valg og handlinger» (Fasting, 2018, s. 62). Hiim (2010) hevder at skolen trenger lærere som går inn for å utvikle og forbedre egen praksis gjennom kritiske, kreative og forskende arbeidsmåter (gjengitt i Fasting, 2018, s. 205). Denne plattformen for dialog og refleksjon kaller Fasting et tolkningsfellesskap. Tolkningsfellesskapet er en «kontinuerlig bevisstgjøringsprosess der forståelsene utvikles og nyanseres i møtene og i dialogene mellom aktørene i skolen og PP-rådgiveren» (Fasting, 2018). I denne oppgaven retter jeg imidlertid blikket på aktørene i skolen.

Noen av formålene med tolkningsfellesskap, er å bryte med elementer man i praksis tar for gitt, og å avdekke interesser og verdier, slik at man kan skape en felles forståelse for den pedagogiske praksisen. (Fasting, 2018, s.68). Her kan vi blant annet trekke inn holdninger til inkludering. En slik bevisstgjøring av læreres og ledelsens holdninger og tanker rundt inkludering kan bidra i prosessen mot en inkluderende opplæring.

Tolkningsfellesskapet handler om at aktørene i og rundt skolen samhandler, drøfter og reflekterer, og utfordrer hverandres praksis (Fasting, 2018). Dette vil være meningsfullt for å produsere ny kunnskap om eleven. Alle organisasjoner bør etterstrebe utvikling, forbedring og kompetanseheving. «For å forstå hvordan [skolen] kan lære må vi forstå hva som foregår i organisasjonen, og i organisasjonens utveksling med omgivelsene» (Bolman & Deal, s. 58-59).

Knudsmoen, Mæland og Løken argumenterer for en pedagogisk analyse hvor de ansatte reflekterer i grupper, på tvers av team og trinn og i samarbeid med PP-rådgiver (2018, 123). I fellesskap finner man fram til de utfordringene de står i; skoleplan, klasseplan og individplan, og jobber for å utvikle den pedagogiske praksisen. Vesentlig i dette arbeidet er å finne faktorene som opprettholder utfordringene, slik at man kan forbedre praksisen. Dette vil være relevant med tanke på implementering av ny praksis fra LK20. Poenget i en pedagogisk analyse er å observere læringsmiljøet, og diskutere hva dette har å si for elevers læringsutbytte. Det er lærerne selv som diskuterer og reflekterer over egen praksis. PP-rådgiver er til stede, og kan komme med tiltak og strategier. Lærerne og skoleleder velger om de vil iverksette de foreslåtte tiltakene (Fasting, 2018).

Vi ser her at tolkningsfellesskap er en signifikant faktor for skoleutviklingen dersom intensjonen er å implementere nye praksiser fra en ny læreplan; deriblant inkluderingspraksis. For å fremme inkluderende læringsmiljø, må det etableres en skolekultur der inkludering er et mål. Avgjørende for et vellykket resultat, er at personalet finner fram til felles visjon og felles forståelse av inkludering. I neste avsnitt vil jeg derfor rette blikket mot prinsippet inkluderende læringsmiljø som profesjonsfellesskapet, ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) og Djupedal-utvalget (NOU 2015:2), bør videreutvikle i implementeringen av det nye Kunnskapsløftet 2020.

2.3 Inkluderende læringsmiljø

I LK20 uttrykkes det eksplisitt et behov for å fremme inkluderende læringsmiljø i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Før jeg redegjør for inkludering slik det uttrykkes i LK20, tar jeg et historisk tilbakeblikk, og avdekker gjennom tidligere forskning hvordan tanken om en inkluderende skole har endret seg over tid. Ved å gjennomgå inkluderingens historie er det lettere å forstå begrepets kompleksitet, og hva som ligger til grunn for inkluderingsprinsippet i dagens læreplan (LK20).

2.3.1 Inkludering i et historisk perspektiv

UNESCO, EU og Europarådet hevder at en inkluderende opplæring er «den beste måten å løse utfordringene i skolen» på (gjengitt i Haug, 2014, s. 6). De forklarer at inkludering er en strategi som skal sørge for en god utdanning for alle – et ambisiøst mål om at absolutt alle barn og unge skal gå i vanlig klasse som sine jevnaldrende (Haug, 2014, s. 7).

Inkluderingsorienterte skoler er effektive «for å forebygge diskriminerende holdninger, skape åpne og inkluderende samfunn, og kunne tilby utdanning for alle» (UNESCO, 1994).

Samtidig sier Fasting og Breilid at inkludering er den mest utfordrende oppgaven i opplæringssektoren (2020, s.4). Så hva sier Kunnskapsløftet 2020 at inkluderende opplæring er? Hva ligger til grunn for dagens inkluderingsbegrep? Og hvordan kan lærere realisere intensjonen i praksis? For å svare på dette, kan det være hensiktsmessig å løfte fram formålet med opplæringen, og se på den historiske utviklingen av inkluderingstanken i skolen. Denne framstillingen kan være med på å forklare hvorfor det er viktig å snakke om inkludering.

I formålsparagrafen til opplæringen står det at skolen, i samarbeid med hjemmet, skal åpne dører til verden og elevens framtid (Opplæringslova, 1998, §1-1). Opplæringen bygger på kristne og humanistiske verdier; deriblant menneskeverd og likeverd (§1-1). Elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette impliserer at skolen

skal legge til rette for elevens faglige og sosiale utvikling. I Prinsipper for opplæringen står det at undervisningen skal tilpasses elevene slik at de kan bidra til fellesskapet, og oppleve mestring gjennom deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Opplæringen skal «fremme helse, trivsel og læring» (§9a-2) gjennom å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø (§9a-4) for eleven, og motarbeide diskriminering og vold (Opplæringslova, 1998). Disse paragrafene i opplæringsloven skal være med på å realisere barnas/ungdommens menneskerettigheter (NOU 2009: 18).

Som nevnt innledningsvis går idéene bak en inkluderende skole lengre tilbake i tid enn det begrepet har eksistert. Prinsippet om inkludering skal være med på å realisere skolens formål, inklusiv å legge grunnlag for egalitet; likeverdig opplæring (Haug, 2014, s. 19).

Likeverdsprinsippet er spesialpedagogikkens hjørnestein og bygger på menneskesynet som sier at alle mennesker er født med ukrenkelig verdi (Utdanningsdirektoratet, 2014). Også menneskerettighetene og barnekonvensjonen er tuftet menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likeverdig opplæring må forstås både på systemplan og på individplan. Med andre ord må man løfte blikket til et nasjonalt plan, og samtidig ta utgangspunkt i elevens forutsetninger for å kunne realisere innholdet i likeverdsprinsippet (Fasting & Breilid, 2018, s. 109). Noen prinsipper som slo inn for fullt etter 1970-tallet er likeverdig opplæring, inkludering og tilpasset opplæring (Befring, 2012). Disse idéene skal bane vei for et inkluderende fellesskap, hvor verdien av forskjellighet og elevmangfold blir løftet fram (NOU 2009: 18). Med Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) ble begrepene likhet, solidaritet og fellesskap innlemmet i prinsippene for opplæringen (Fasting & Breilid, 2018). Fordi terminologien 'likeverdig og inkluderende opplæring' kan forstås på ulike måter, er det like mange måter å operasjonalisere og realisere prinsippet på, noe som tydelig kommer fram i historien.

Spesialskoler og spesialundervisning

På 1800-tallet var normalen at kun de barna som var opplæringsdyktige fikk gå på skole (Befring, 2012). Rundt 1875 begynte dette å endre seg, da Johan Anton Lippestad begynte å undervise datidens såkalte «åndssvake». Hans arbeid var med på å etablere en ny forståelse av barns læring og utvikling (Befring, 2012, s. 38). På den måten fikk stadig flere barn og unge ta del i opplæringen. Spesialskoler ble etablert, og ble stadig mer utbredt fram til 1970-tallet. Disse skolene var imidlertid segregerte fra den ordinære skole, noe som skapte ekskluderende skille mellom ordinær opplæring og opplæring i spesialskole. Først på 1970-tallet, etter Blomkomiteen, kom begrepet spesialundervisning inn i bildet (Askildt & Johnsen, 2012, s. 70). I

1975 kom en ny lov om grunnskole hvor de såkalte evneveike fikk opplæringstilbud i lokalskolene (Befring, 2012, s. 38). Her var tanken at alle barn skal få opplæring i sitt lokalmiljø. Etter hvert ble elever i spesialklasser plassert i ordinære klasser, og spesialundervisningen ble etablert. På den måten vokste også integreringsprinsippet fram. «Spesialundervisning skal ivareta elevens rettigheter til et likeverdig opplæringstilbud i forhold til andre elever» (Hausstätter, 2012, s. 141). Det betyr at opplæringen skal gi like muligheter for alle elever til å realisere sitt læringspotensial, uavhengig «alder, kjønn, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Alle elever impliserer nødvendigvis både elever som følger en ordinær opplæring og elever som mottar spesialundervisning. I begrepet ligger også en tanke om å respektere den enkelte og dens tilhørighet til lokalmiljø, familie, kjønn og identitet, og på denne måten gi rom for mangfoldet (Fasting & Breilid, 2018, s. 107). Et aspekt som skal være med på å ivareta prinsippet om en skole for alle er «universell utforming». Begrepet har blitt brukt om «produkter, bygg og områder som er utformet slik at alle mennesker skal kunne bruke dem på en likestilt måte, uten spesielle tilpasninger eller hjelpemidler» (Haug, 2014, s. 8-9).

Integrering og inkludering

I NOU-rapporten *Rett til læring* står det at man bedre kan forstå inkluderingsprinsippet ved å sette det opp mot integreringsprinsippet (2009: 18, s. 16). Som nevnt, vokste integreringstanken fram på 70-tallet, og kan kjennetegnes som forløperen til inkluderingsprinsippet (Haug, 2014, s.16-18). Allerede i 1970 reiste Blom-komiteén spørsmål om hvilke organisatoriske løsninger som tilfredsstillte integreringsprinsippet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Kan vi kun si at alle er integrert dersom alle får opplæring i ordinær klasse, eller kan vi også snakke om integrering i tilfeller hvor barn får opplæring i grupper, spesialklasser eller individuell opplæring utenfor klasserommet? Dette var noen spørsmål som ble diskutert. Blom-komiteén uttrykte her en uenighet blant fagfolk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 40). Det som må vurderes, er om elevene får en tilpasset opplæring, hvor de møter aksept og tilhørighet til et godt læringsfellesskap.

I overgangen mellom 60- og 70-tallet formulerte Blom-komiteén tre kriterier for innholdet i begrepet integrering: «a) *Tilhørighet i et sosialt fellesskap*, b) *Delaktighet i fellesskapets goder* c) *Medansvar for oppgaver og forpliktelser.*» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 38). Elevene skal altså ha tilhørighet til fellesskapet, være deltakende i fellesskapet, samt ha medansvar for å kunne kalle dem integrert.

Ideologien rundt integrering åpnet opp for arbeidet mot en inkluderende skole. Integrering betyr i hovedsak *fysisk tilstedeværelse*; at man er «plassert» under samme tak, uten at utbyttet nødvendigvis er ivaretatt, og *funksjonell integrasjon*; felles tilgang på ressurser, ledelse og lokaler. Inkluderingsprinsippet legger imidlertid også til rette for *sosial integrasjon*; opplevelse av å tilhøre et sosialt fellesskap (Tetler, 2000 gjengitt i Haug, 2014, s.17).

Etter integreringsloven (1975) skulle undervisningen tilpasses etter elevenes evne og forutsetninger for å sikre en likeverdig opplæring (Nordahl, 2018, s.232). En fellesskole for alle elever, hvor spesialundervisning ble innlemmet i den ordinære opplæringen, skulle nå erstatte to parallelle offentlige skoleløp. Betegnelsene *Fellesskolen* og *En skole for alle* ble brukt for å integrere elever i en felles opplæring. Bakgrunn for begrepet var at skolen skulle være for alle, og målet var at absolutt alle skal ha mulighet til å gå i vanlig klasse på lik linje med de andre barna i lokalmiljøet (Haug, 2014, s. 7). John Hattie (2009) belyser fenomenet «mainstreaming», som ble brukt i anledninger hvor elever med spesielle behov ble plassert i vanlig klasse. Disse elevene er fysisk til stede og funksjonelt integrert; fysisk i samme klasserom med tilgang på samme ressurser, men ikke inkludert slik at de har utbytte av det sosiale og faglige fellesskapet (Haug, 2014, s. 17).

Et resultat av integreringen i fellesskolen, var at tidligere homogene elevgruppen ble mer heterogen, hvor spekteret av evner og forutsetninger var stort. Fasting og Breilid har nylig avdekket at «spesialpedagogiske tiltak vil være en ressurs for å kunne møte dette mangfoldet av elever, sett ifra et relasjonelt systemperspektiv» (2020, s. 3). I senere tid har det nemlig vist seg at heterogenitet i elevgrupper kan ha en positiv effekt på elever med særskilte behov. Dette viser en rapport i Sverige, hvor spesialundervisning ble kuttet ut, men erstattet med tolærersystem og spesialpedagogisk kompetanse i klasserommet (Persson og Persson, 2012).

I dag har begrepet inkluderende opplæring blitt gjeldende, og erstatter idéen om integrering i fellesskolen og en skole for alle (UNESCO, 1994). Likevel kan vi stille spørsmål til om aktørene i skolen er innforstått med innholdet i inkluderingsprinsippet, eller om de fortsatt holder fast på idéene bak integrering.

Prinsippet om inkludering ble for alvor satt på agendaen etter Salamanca-erklæringen av 1994 (UNESCO, 1994), og ble innlemmet i læreplanen i 1997 (NOU 2009: 18). Erklæringen gjorde det tydelig at alle elever har en grunnleggende rett til en inkluderende opplæring, med mulighet til læring og utvikling (Magnusson, 2019). Det betyr blant annet at absolutt alle elever skal ha tilgang til og tilrettelagt opplæring i den ordinære lokalskolen, uavhengig av

bakgrunn og forutsetninger. Dette gjelder også elever som har rett til spesialundervisning. Gjennom Salamanca-erklæringen ble inkluderende opplæring et politisk mål og en global visjon som skal motvirke diskriminering og ivareta egalitet (Magnusson, 2019; UNESCO, 1994, artikkel 2).

I 1998 kom *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova, 1998). Her uttrykkes det at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (1998, §5-1). Retten skulle sikre en helhetlig opplæring for elever med særskilt behov, og fordrer bedre kvalitet i opplæringen (Nordahl, 2018, s.232). På 90-tallet ble Statped etablert for å hjelpe de skolene som trengte ekstra spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018). I opplæringsloven §1-3 heter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Kravet om tilpasset opplæring fungerer som en paraply over den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Spesialundervisningen er ment å komplementere den ordinære opplæringen, og avhenger av kvaliteten på den tilpassede opplæringen i den ordinære opplæringen (Festøy & Haug, 2017, s. 54). Haug fremhever et tett samarbeid mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen som signifikant, men hevder at det er lite forskning på området (Festøy & Haug, 2017, s. 55). Det beste for eleven, er om kvaliteten på den ordinære opplæringen er så god at behovet for spesialundervisning døyves (Festøy & Haug, s. 54).

Differensiering og tilpasset opplæring

Den skolen vi har i dag, er ifølge Skaalvik, ikke en inkluderende skole (2006, s. 17). Han betegner tilpassing og differensiering som skolens største utfordring og løsning for å få til en inkluderende skole for alle elever. Det må til en radikal endring av dagens praksis for å kunne møte elevmangfoldet i skolen, hevder han. At elever arbeider med «ulike oppgaver på ulike områder og på ulikt nivå» må normaliseres (Skaalvik, 2006, s. 16).

Noen år senere, poengterer Fasting og Breilid at pedagogisk differensiering «har etablert seg som et ideal for grunnopplæringen, og er foredlet gjennom begreper som tilpasset opplæring og inkludering» (2018, s. 99). Slik ivaretar opplæringen idealene likeverd og solidaritet.

Begrepet differensiering ble tatt inn i Mønsterplanen i 1974 (Fasting & Breilid, 2018). Det handler om å tilpasse undervisningen den enkelte elev; en viktig komponent i arbeidet mot en inkluderende og likeverdig opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). I dette ligger det at barna må bli møtt med de forutsetningene de har med seg, med utgangspunkt i deres

utviklingsutsikter (Opplæringslova, 1998). Hvordan differensieringen gjennomføres, er ifølge Ongstad (1979) gjennom «bevisst forskjellsbehandling til beste for hver enkelt elev», i tillegg til å se eleven som deltaker i et sosialt fellesskap (gjengitt i Fasting & Breilid, 2018, s. 95). Denne forskjellsbehandlingen kan gi mulighet for læring og utvikling, utjevne forskjellene mellom elevene og skape likhet, hvilket kan bidra til en likeverdig og inkluderende opplæring (Fasting & Breilid, 2018; NOU 2009:18). Fasting og Breilid trekker fram to typer differensiering; pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering (2018, s. 95), slik det framgår i Mønsterplanen av 1974. Organisatorisk differensiering handler om å strukturere i nivågrupper etter elevens evner og interesser (Fasting & Breilid, 2018). Tar man et historisk tilbakeblikk, ser man at denne typen differensiering i enkelte tilfeller har hatt en segregerende effekt. Enkelte fikk merkelappen “ikke opplæringsdyktige”, og ble ekskludert fra den ordinære opplæringen (Befring, 2012). Men organisatorisk differensiering kan også handle om å organisere ut ifra alder (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 59), slik skolen er organisert i dag. Både Kunnskapsløftet etter 2006 og 2020 vektlegger en pedagogisk differensiering. Denne differensieringen handler om å tilpasse innholdet i lærestoffet til den enkelte elev (Fasting & Breilid, 2018), og gjøres synlig gjennom opplæringens §1-3 *Tilpasset opplæring* (Opplæringslova, 1998). Både aktiviteter, ressurser, læringsarenaer, undervisningsformer og vurderingsformer skal tilpasses den enkelte elev, og bidra til best mulig læringsutbytte i opplæringen (*Utdanningsdirektoratet, 2020g*). Konkret kan dette gjøres gjennom å tilpasse det faglige innholdet, mengden på lærestoffet, tempoet, arbeidsmetode og vurdering etter elevens evner og forutsetninger (Fasting & Breilid, 2018).

I senere tid har det vokst fram ulike forståelser og definisjoner av begrepet inkludering, og innholdet er stadig i utvikling, som vi ser av dagens læreplan (LK20). Noen av forståelsene vil være relevant å ta med i diskusjonen knyttet til implementering av inkluderingspraksis i lys av LK20. Jeg har allerede introdusert noen ulike forståelser av inkludering gjennom Magnusson (2019), Florian (Fasting, Hausstätter og Turmo, 2011), Morken (2012), og NOU 2015:2 (se kap. 1.3). Videre vil jeg nyansere innholdet i begrepet ved å presentere noen flere forståelser.

2.3.2 Ulike forståelser av inkluderingsbegrepet

Ifølge Magnusson (2019) åpner Salamanca-erklæringen opp for ulike forståelser av inkludering. Salamanca-erklæringen er et produkt av en verdenskonferanse som satte søkelyset på inkludering av elever med særskilte behov (UNESCO, 1994). Dette kaller Magnusson en smal forståelse av inkludering, fordi den sentrerer seg rundt marginaliserte grupper; som for eksempel elever med funksjonshemming, elever med lærevansker eller

såkalte evnerike elever (2019). Magnusson finner at det er stor variasjon i forståelsen av hvilke elevgrupper inkluderingsprinsippet skal favne om (2019). Han peker derfor på en bred forståelse som utvider definisjonen av hvem inkludering gjelder; inkludering må gjelde absolutt alle elever, ikke bare dem med særskilte behov. Kiuppis (2014) hevder at den smale forståelsen av inkludering er erstattet av en forståelse om at inkludering er en strategi for å møte forskjellighet og mangfold i skolen (gjengitt i Olsen, 2020).

Strømstad skriver at en vid forståelse av inkludering handler om at «elever skal delta i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap» (Strømstad et al 2004, s. 1). I dette prosjektet velger jeg å belyse det faglige og sosiale aspektet rundt inkludering, hvorav det kulturelle faller inn under begge disse kategoriene.

Opp igjennom årene har den ene forståelse av inkludering blitt erstattet av en ny. Dette viser at skolen hele veien har vært opptatt av å tilpasse seg samfunnet og samtiden. Det har etablert seg en relasjonell forståelse inkludering, hvor skolen må tilpasses elevenes behov, og ikke omvendt. Opplæringen skal inkludere alle barn og unge, hvilket betyr at alle elever har rett på å tilhøre det samme klassefellesskapet som sine jevnaldrende i nærmiljøet. Denne forståelsen erstatter den patologiske/kategori-orienterte forståelsen (Haug, 2014, s. 9).

Nordahl-utvalget har definert inkludering slik:

«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. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» (Nordahl, 2018).

Booth og Ainschow (2001) presenterer to ulike syn på utvikling og læring: den individorienterte forklaringsmodellen og den systemorienterte. Et individorientert syn legger vekt på mangler hos eleven. Systemperspektivet legger vekt på at ytre faktorer kan ses på som barrierer som hindrer læring og utvikling. Booth og Ainschow (2011) benytter terminologien «hindring for læring og deltakelse» fremfor «særskilte behov» for å understreke at det kan være forhold utenfor individet som er problemet i opplæringen (Fasting og Breilid, 2020, s. 3). De vektrelasjonelt systemperspektiv framfor det individorienterte.

2.3.3 Inkludering i nyere tid

De siste årene har inkludering gjort seg stadig mer aktuelt i skoledebatten. I 2019 kom det en melding til Stortinget om at tidlig innsats og inkluderende fellesskap skulle vektlegges i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Kunnskapsdepartementet mener

dette må ligge til grunn for at elever skal kunne «nå sine drømmer og ambisjoner» (2019c, s. 7).

At prinsippet inkluderende opplæring har slått rot i opplæringen, ser vi av den nye læreplanen som trådte i kraft høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I fagfornyelsens overordnede del står det at «Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hva ligger i det å «føle seg inkludert»? På bakgrunn av tidligere forskning, definerer Haug inkluderingsprinsippet med fire grunnpilarer (horisontalt nivå) som skal dekke begrepet. Skolen skal legge til rette for å øke elevens *medvirkning, deltakelse* i et *fellesskap* og *utbytte*; faglig og sosialt (Haug, 2003; Haug, 2014; Haug, 2020). Inkluderingsbegrepet til Haug er ikke nye ideer, men videreutviklet på bakgrunn av Blom-komiteens arbeid rundt integrering (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). En inkluderende skole krever også at vi utvikler den pedagogiske praksisen og fornyer holdningene på alle nivå (vertikal i opplæringssektoren; politisk, profesjonelt, lokalt og nasjonalt (Haug, 2014, s. 9). Dette legger føringer for skolen som system, og stiller krav til kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere.

Haug dekonstruksjon ligger nokså nær definisjonen fra en dansk studie *Viden om inklusion* som belyser at inkludering omhandler at alle elever skal delta aktivt i samme undervisning og samme læringsfellesskap, med et optimalt utbytte, slik at de utvikler positive selvbilder (Dyssegaard og Larsen, 2013, s. 20; Haug, 2014 s. 14). Kategoriene i Haugs dekonstruksjon utdypes i slutten av kapitlet.

Haug skildrer hva som skal til for å realisere en inkluderende skole (2014, s. 37-39). Avgjørende faktorer for å utvikle inkluderende læringsmiljø; er å kjenne elevens forutsetninger, interesser og motivasjon, skape gode relasjoner, veilede eleven til å sette egne mål, samt å tilpasse arbeidsoppgaver gjennom variasjon av blant annet innhold, metode, tempo, mengde, organisering og vurderingsform (Haug, 2014).

Hvordan man skal få til en inkluderende skole i praksis er en omfattende oppgave (Mitchell, 2015). I likhet med Haug, har David Mitchell konkretisert hvilke faktorer som må ligge til grunn i en inkluderende skole. De ti faktorene presenteres som en formel:

$V + P + 3T + 2A + S + R + L =$ Inkluderende opplæring (Haug, 2014; Mitchell, 2015; Statped, 2020). Her er en kort oppsummering av hva de ulike symbolene står for:

1. V = Visjon – En felles visjon om inkludering og hva det innebærer. Visjonen må også omsettes til praksis gjennom lærere som vurderer og forbedrer sin egen inkluderingspraksis. Positive holdninger til inkludering må ligge til grunn.
2. P = Plassering – plassere eleven i nærskolen slik at den er inkludert i nærmiljøet til de jevnaldrende. Ikke bare fysisk plassering, men og faglig og sosial deltakelse i fellesskapet.
3. T = Tilpasset opplæringsplan. Individuelle opplæringsplaner må henge tett sammen med klassens/gruppens planer slik at eleven får en helhetlig opplæring.
4. T = Tilpasset vurdering etter elevens behov og forutsetninger
5. T = Tilpasset undervisning – tilpasse mengde, tempo, metode, innhold til elevenes behov.
6. A = Aksept – fra lærere, medelever og foreldre. Må se på mangfoldet som en ressurs.
7. A = Adgang – fysisk tilgang, universell utforming, tilpasset alle behov.
8. S = Støtte – fra lærer og nødvendig spesialpedagogisk kompetanse, et personale som arbeider i team (samarbeidsaktører som PPT, BUP, fysioterapeut, osv.), samt støtte fra medelever og foresatte.
9. R = Ressurser – tilstrekkelig med kompetanse og tid, materielle og teknologiske ressurser. Prinsipp om at ‘ressurser følger barnet’.
10. L = Lederskap som setter inkludering på agendaen.

En islandsk studie (Gunnþórsdóttir & Bjarnason, 2014) peker på at lærere har utydelige og delte forståelser av den ideologiske siden ved inkludering, og at de i liten grad reflekterer over egen praksis (Olsen, 2020, s. 16). Det avdekkes at ulike aktørers holdninger kan stå i veien for implementering av inkluderende læringsmiljø. (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014b gjengitt i Olsen 2020 s. 19). Satsingen *Vi sprenger grenser* belyste at elevenes læringsutbytte økte i de skoler hvor profesjonsfellesskapet bevisst etablerte felles visjon med inkludering som grunnleggende premiss for den pedagogiske praksis (Olsen, 2020). «Manglende felles diskusjoner blant personalet gjør det vanskelig å oppnå en skolekultur med positive holdninger til å inkludere alle barn og unge i fellesskapet» (Olsen, 2020).

Et eksempel på at det nytter å sette søkelyset på inkludering, er fra en skole i Sverige som gikk fra bunnsjiktet til toppsjiktet på måloppnåelse ved å systematisk legge til rette for inkluderende læringsmiljø. Her tok de utgangspunkt i Mitchells ti faktorer for en vellykket inkludering (Olsen, 2020).

En gruppe som har vurdert i hvilken grad norsk skole er inkluderende, er ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, også kalt Nordahl-utvalget (2018). I deres rapport legger de fram at enkelte elever opplever det motsatte av et inkluderende fellesskap: «1. Det er et ekskluderende system der organiseringen og innholdet i tilbudet ofte innebærer en segregering ut av fellesskapene i skole og barnehage» (2018, s. 233). Her avdekkes det at elever som mottar spesialundervisning opplever å bli ekskludert fra fellesskapet. Som et

resultat av dette, er kompetanseutvikling i skolen og PP-tjenesten blitt ett av satsningsområdene til regjeringen, jmfør Meld. St. Nr 6 (2019-2020) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Nordahl-utvalget skriver at «Uavhengig av læringsforutsetninger, sosial og kulturell bakgrunn skal barn og unge møte en praksis med høy kvalitet utført av kompetente lærere.» (Nordahl, 2018). «Differensiering innen et inkluderende læringsfellesskap» bidrar i større grad til «læring og deltakelse», enn hva tidligere segregerte og nivådelte tiltak har gjort (Fasting, 2018, s.17).

En studie av Hattie viser hvilke faktorer som påvirker elevenes læring (2009). Av 138 faktorer fant han at relasjonen mellom lærer og elev er den viktigste. En positiv lærer-elev-relasjon påvirker også elevens deltakelse og bidrar til positiv oppfattelse av medelever (Wilberg, 2020). At læreren tar enkelteleven på alvor, er en avgjørende faktor for gode relasjoner. Hva som skal til for å skape en god lærer-elev-relasjon er at læreren lytter til eleven og tar hensyn til barnets behov (Wilberg, 2020, s. 178). Wilberg et al skriver at sosiale ferdigheter kan åpne opp dører til fellesskapet, hvilket gjør det betydningsfullt å trene opp elevenes sosiale kompetanse i et trygt læringsmiljø (2020).

En annen som mener at lærere bør lytte til elevens stemme, er Reidun Tangen (2012). Tangen fremmer dette som en signifikant komponent for å forbedre elevers skolelivskvalitet (2012, s. 161). Hun trekker fram at læreren ikke bare er en passiv lytter for eleven, men at den må lytte aktivt gjennom «å høre (lese), tolke og konstruere mening og verdsette den en lytter til» (Clark, McQuail og Moss 2003: 12, gjengitt i Tangen, 2012, s. 161). Tangen trekker også fram deltakelse og medvirkning som to sentrale begreper som påvirker elevens skolelivskvalitet. Deltakelse blir i stor grad brukt synonymt med elevaktivitet, mens medvirkning ofte blir anvendt i formelle sammenhenger som elevråd, sier hun. Hun poengterer at begge komponentene skal bidra til å involvere eleven i skoleutviklingen, hvorpå elevens stemme må være hovedprioritet (Befring og Tangen, 2012, s. 161).

Spesialundervisning – inkluderende eller ekskluderende?

Skolen må sørge for at elever får den hjelpen de trenger, så snart behovene oppstår, av lærere med relevant kompetanse (Nordahl, 2018). Det vil derfor være nødvendig å styrke kunnskapsgrunnlaget om inkludering og tilrettelegging for elever med ulike behov. I Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* kommer det fram at mange elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de i liten grad blir hørt (2018). Påfølgende stortingsmelding nr. 6 belyser at spesialundervisningen er av for dårlig

kvalitet, og framstår som ekskluderende ovenfor elever som mottar denne (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Typisk for denne gruppen er at de blir tatt ut av klassefellesskapet for å få et eget tilbud; alene med en voksen eller i mindre grupper. Her er tendensen at de møter voksne uten relevant kompetanse, ofte assistenter uten pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018). Et resultat av dette er at elever opplever lave forventninger, manglende forståelse for sine behov, og undervisningen er enten for lett eller for vanskelig. I tillegg peker meldingen til Stortinget på at «elever som blir tatt ut av klassen fordi de ikke kan følge den ordinære opplæringen, mener at de blir hengende enda lengre etter, og at de blir ekskludert fra klassefellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Regjeringen fastslår at barn som har rett på spesialpedagogisk hjelp i for liten grad får innpass i et inkluderende fellesskap og har lavere læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 46). Regjeringen vil derfor sørge for økt kompetanse i skolen og PPT, med et mål om at alle skoler skal ha inkludering som grunnleggende premiss (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Opplæringsloven sier at dersom en elev ikke har tilstrekkelig læringsutbytte i ordinært klasserom har den rett på spesialundervisning etter enkeltvedtak (Opplæringslova, 1998, §5-1). Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at stadig flere elever tilbringer undervisningstimer og skoledager utenfor klassefellesskapet (GSI, 2020). Peder Haug mener at norsk skole sådan ikke lever opp til idealet om et inkluderende fellesskap (2014; 2020). Dette støttes av internasjonale studier som viser at opplæring utenfor klassefellesskapet gir dårligere forutsetninger for samhandling og læring (Hattie, 2009). Barneombudet er følgelig bekymret for at barn og unge som mottar spesialundervisning fratras «tilgangen til det sosiale og faglige fellesskapet» (2017).

For noen tiår siden besluttet Norge å legge ned spesialskoler (Simonsen & Johnsen, 2007 i Olsen, 2020). Senere har Nordahl-utvalget foreslått å fjerne retten til spesialundervisning, fordi den står i motsetning til prinsippet om inkludering for alle (2019a; 2019c). Haug påpeker derimot at dette ikke er aktuelt å diskutere, fordi hver klasse rommer et mangfoldig spekter av ulike behov og forutsetninger, og enkelte elever har behov for ekstra hjelp og støtte utover det de får i den ordinære opplæringen (2014, s. 11).

Haug hevder at det er forventet at ikke alle lærere mestrer å legge til rette for elever som har behov for spesielle tiltak (2014, s. 11). Det samme trekker Ragnar Thygesen m.fl. fram i artikkelen: «Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?» (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Kovac, 2011). Olsen påpeker at det kan være flere årsaker til at lærere er skeptiske til å ha elever med store særskilte behov i klassen

(2020). En av forklaring hun løfter fram er at lærere har manglende kompetanse på hva som trengs for å utvikle inkluderende læringsfellesskap (Olsen, 2020, s. 19). Elever med rett på spesialundervisning har krav på en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringslova, 1998, §5-5), noe som krever bredere kompetanse enn hva en kan forvente av en allmennlærer (Thygesen et al, 2011). Thygesen et al hevder derfor at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig for å kunne ivareta inkluderingsprinsippet.

Elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær opplæring har rett på, men ingen plikt til å ta imot, spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). I flere tilfeller har elever som mottar spesialundervisning blitt sosialt stigmatisert. Begrepet «sykdomsdiagnose» kan være en årsaksforklaring på dette problemet (Befring, 2012, s. 49). Fasting et al poengterer imidlertid at en positiv konsekvens av å diagnostisere og definere ulike lærevansker, er at eleven får tilgang på «rettigheter og muligheter som tidligere ikke fantes» (2011).

Spesialundervisningen skal utformes i samarbeid med elev og foresatte ut ifra elevens forutsetninger, på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, samt et enkeltvedtak (Opplæringslova, 1998, §5-3, §5-4 og §5-6). Veilederen Spesialundervisning sier at «Spesialundervisning er en individuell rett som eleven har i de tilfellene han eller hun trenger ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Lyster (2019, s 110) påpeker at organiseringen av undervisningen avhenger fra elev til elev. Enkelte vil ha behov for arbeid i mindre grupper eller en-til-en undervisning for at de skal kunne bruke sine evner og muligheter. Man må ta utgangspunkt i elevens forutsetninger for at undervisningen skal ha noen effekt. Hun poengterer at det er lettere å gjøre noe med elevens vansker, dersom “en vet hvor skoen trykker”. Dette krever god kartlegging av læreren og god dialog med eleven (Lyster, 2019, s.110). Tiltak i mindre gruppe ser ut til å gi bedre effekt enn i klasserommet, og grupper på tre kan være like effektivt som en-til-en-undervisning, men dette er ikke rigid. Hun avslører at det ikke finnes noen fasit for organiseringen, men at det er viktig å komme fram til en løsning i fellesskap med elev og foresatte (Lyster, 2019, s 112).

Ifølge en rapport om spesialundervisningen i Oslo (Fürst og Høverstad, 2006) ser man best resultater hos de skolene som setter inn mer ressurser i den ordinære undervisningen for å sikre tilpasset opplæring, og reduserer antall elever med spesialundervisning (Thygesen et al 2011). Dette stemmer overens med Haugs paralleller til den matematiske

komplementaritetsteorien: der ordinær undervisning er god (stor vinkel), der er det mindre behov for spesielle tiltak (liten vinkel) (Haug, 2014, s. 26).

Dansk Clearinghouse har gjennomført en studie om effektive metoder for å inkludere barn med særskilte behov i den ordinære opplæringen, og hvilken effekt det kan ha for alle elever (Dyssegaard og Larsen, 2013). For det første finner de at det er viktig at lærere er positive til inkludering. De trekker fram at tolærersystem og assistenter har effekt dersom disse har faglig kompetanse til å hjelpe elever med særskilte behov. Både elevformidling og gruppearbeid er metoder som synes å ha positiv effekt på alle elever. Elevformidling er en læringsstrategi hvor en elev lærer en annen elev med særskilt behov under tilsyn av lærer. I gruppearbeid er målet at elevene samarbeider og lærer i fellesskap, jamfør Vygotskys sosiokulturelle lærings syn (Dyssegaard og Larsen, 2013; Woolfolk, 2004).

2.3.4 Inkludering i LK20

Den nye læreplanen løfter fram 'et inkluderende læringsmiljø' som ett av fem hovedprinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Denne delen finner vi under *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Her rettes blikket mot både sosial og faglig læring i et inkluderende læringsmiljø. Jeg vil ta utgangspunkt i Overordnet del av fagfornyelsen, og ikke spesifikke fag.

I overordnet del kan vi lese av tre ulike ordlyder av ordet inkludering: *inkluderende (5)*, *inkludert (1)* og *inkludere (1)* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet blir brukt i ulike sammensetninger; inkluderende læringsmiljø, inkluderende fellesskap, inkluderende og mangfoldig fellesskap, og inkluderende og inspirerende læringsmiljø. Blant annet står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et godt samfunn er beskrevet i overordnet del som et samfunn som bygger på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.2) Skal vi klare å opprettholde et slikt samfunn, må disse verdiene gjenspeiles i skolens praksis. Da må det naturligvis utvikles aksept, åpenhet og respekt for forskjellighet i klasserommet. Alle må oppleve at det er rom for dem i fellesskapet. I LK20 står det at «Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord; For at elever skal lære, trenger de å føle tilhørighet i et inkluderende fellesskap. «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene

siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Leser vi kapittel 3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling, kan vi se at dette blant annet innebærer at læreren støtter og hjelper «elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av teoretiske perspektiver på inkludering, kommer begrepet også til uttrykk mer implisitt, gjennom formuleringene menneskeverd og likeverd, fellesskap, trygt læringsmiljø, deltakelse, aktiv elevrolle og læringsutbytte. Tilpasset opplæring og tilpasset vurdering, skal sikre læringsutbytte (OD, kap. 3.2). Her står det eksplisitt at det er viktig at eleven blir hørt i læringssituasjonen. I tillegg blir elevmedvirkning og elevansvar satt på agendaen (OD, kap. 1.6). Her ser vi at alle de fire kategoriene i Haugs horisontale dekonstruksjon av inkludering og flere av Mitchells inkluderingsaspekter er innlemmet i læreplanen (LK20).

Utdanningsdirektoratet har utviklet en film om sosial læring og inkluderende læringsmiljø, med påfølgende refleksjonsspørsmål (2019d). I filmen sies det at alle trenger å føle at de hører til (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Filmen og refleksjonsspørsmålene er støttemateriell til lærere som skal implementere innholdet fra LK20. På bakgrunn av refleksjonsspørsmålene kan en tolke at inkluderende læringsfelleskap blant annet kan fremmes gjennom:

- Lærere som er tydelige og omsorgsfulle voksne i møte med alle elever
- Å utvikle elevens evne til medbestemmelse og medansvar for læringsmiljøet
- Organisering som fremmer fellesskap blant elevene både faglig og sosialt
- At hver enkelt elevs erfaringer og kompetanse verdsettes i undervisningen
- At hver enkelt elev aktiviseres i undervisningen slik at de føler mestring og tilhørighet
- praksis som fremmer en kollektiv vi-følelse blant elevene i klassen og på skolen

2.4 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet

Som vi ser har tanken om en inkluderende skole en lang, historisk utvikling, og er vanskelig å sammenfatte i en kort definisjon. Haug sier at det er «enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis i det daglige arbeidet i skolen» (2014, s. 14).

For å kunne forstå begrepet inkludering og videre svare på hvordan lærere kan tilrettelegge for inkludering gjennom kollektiv profesjonsutvikling, vil det være hensiktsmessig å operasjonalisere begrepet inkludering. Operasjonaliseringen gir implikasjoner for senere metodologiske avveininger, og danner grunnlaget for både forskningsdesign, analyse, og drøfting. For å styrke validiteten har jeg valgt å ta utgangspunkt i Peder Haugs anvendte

dekonstruksjon av inkludering (Haug, 2014). I forsøk på å favne inkluderingens kompleksitet deler Haug (2014) begrepet inn i forskjellige nivåer og områder slik:

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktiske handlinger				

Tabell 1 Dekonstruksjon av begrepet inkludering

Her ser vi at Haug både opererer med en horisontal og en vertikal dimensjon av inkluderingsbegrepet. Videre utdypes disse dimensjonene.

2.4.1 Horisontal inkludering

Haug mener at skolen står ovenfor fire utfordringer (på den horisontale akse) når det kommer til å skape et inkluderende læringsmiljø. Skolen skal bidra til å:

1. Øke fellesskapet
2. Øke deltakelse
3. Øke medvirkning
4. Øke utbytte

Videre utdyper jeg hva Haug (2014) mener med disse utfordringene.

Fellesskap

Utfordringer knyttet til økt fellesskap handler om at eleven skal ha tilhørighet til det sosiale fellesskapet i en klasse og/eller gruppe. I prinsippet skal elever ha mulighet til å gå på nærskolen, og ta del i samme læringsfellesskap som sine jevnaldrende i lokalmiljøet. Den organisatoriske differensieringen er en stor debatt innenfor dette området; skal elevene være i ett og samme læringsfellesskap hele tiden, eller kan man organisere undervisningen i mindre grupper eller som en-til-en-undervisning? Motpolen til inkludering i fellesskapet er eksklusjon/segregering. Slik det kommer fram i utdanningshistoriens løp kan vi dessverre finne flere eksempler på dette. Kvaliteten på den ordinære opplæringen og organiseringen av

spesialundervisning er kanskje den største utfordringen. Haug trekker paralleller til den matematiske komplementaritetsteorien; dersom den ordinære opplæringen er av god kvalitet (stor vinkel), fører dette til lite behov for ekstra tilrettelegging (liten vinkel). Ved motsatt tilfelle, vil det være større behov for et supplerende alternativ til det ordinære læringsfellesskapet.

Deltakelse

Like fullt som eleven skal få ta del i det sosiale fellesskapet, har eleven rett til å bidra i det faglige fellesskapet. Målet er at eleven får nytte godt av fellesskapet, og får «gi et bidrag til beste for fellesskapet» ut ifra dens forutsetninger (Haug, 2014, s. 13). For å unngå utenforskap i skolen er det viktig å la eleven få være en aktør i sin egen lærings situasjon. Ifølge Haug er deltakelse en forutsetning for læring. Ved å legge til rette for elevdeltakelse i opplæringen, kan man også bidra til en å styrke elevens opplevelse av å være inkludert i læringsfellesskapet. Samtidig presiserer Haug at en veldig aktiv elevrolle ikke gir positivt utbytte for alle elevene. Han poengterer at «Elever som strever mestrer ikke undervisning med stor vekt på elevorientert oppgaveløsning» (Haug, 2014, s. 32). Utfordringen her, ligger i å finne arbeidsformer som gagnar alles sosiale og faglige utvikling. Slik kan opplæringen oppleves «både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2).

Medvirkning

I all hovedsak handler medvirkning om å la elevens stemme bli hørt, men også elevens foresatte skal ha mulighet til å påvirke barnets skolegang. Alternativet er at eleven ikke blir sett og/eller hørt i sin egen lærings situasjon. Denne kategorien er viktig med tanke på skolens formålparagraf (§1-1) hvor det eksplisitt står at eleven har rett på medansvar og medvirkning (Opplæringslova, 1998). Denne kompetansen er en viktig faktor for å utvikle kunnskap om demokrati, og at elevene senere skal kunne mestre livene sine og bli demokratiske borgere i samfunnets fellesskap. Men hva betyr dette i praksis? Elevene har rett til å medvirke i alt som berører dens opplærings situasjon; med andre ord det som gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, samt vurdering av eget arbeid. Det er viktig at alles stemme blir hørt (både elever og foreldre), men det betyr ikke at alles forslag blir gjennomført. I prinsippet ligger det at elevene skal få fremme sine synspunkter, hvor ytringene blir vurdert på lik linje med alle andre. En av utfordringene til læreren her, er å balansere hensyn til enkelteleven og hensyn til fellesskapet.

Utbytte

En fjerde signifikant faktor i en inkluderende opplæring er at skolen legger til rette for at alle elever har tilfredsstillende læringsutbytte. Dette skal sikres gjennom tilpasset opplæring, jamfør opplæringslovens §1-3 (1998). I tillegg til faglig utvikling, skal elevene ha et sosialt utbytte i skolen. Disse faktorene påvirker hverandre gjensidig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Alternativet til dette er at skolen ikke tilfredsstiller elevens sosiale og/eller faglige utbytte. Haug sier at «utbytte krever aktivitet og samhandling» (2014, s. 32). Med andre ord er graden av deltakelse en signifikant faktor for læringsutbytte.

Det kan være vanskelig å måle om enkelte elever har tilfredsstillende utbytte eller ikke. Dersom det konkluderes med at eleven ikke klarer å følge ordinær opplæring, har den rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dansk clearinghouse gjorde en metaanalyse i 2008 for å finne faktorer som påvirker elevens læringsutbytte. Tre faktorer ved læringsmiljøet er signifikante; 1. At læreren går inn i en sosial relasjon til eleven, 2. har kompetanse i klasseledelse, og 3. har fagdidaktisk kompetanse (Nordenbo et al, 2008, gjengitt i Bergkastet et al, 2015, s. 12).

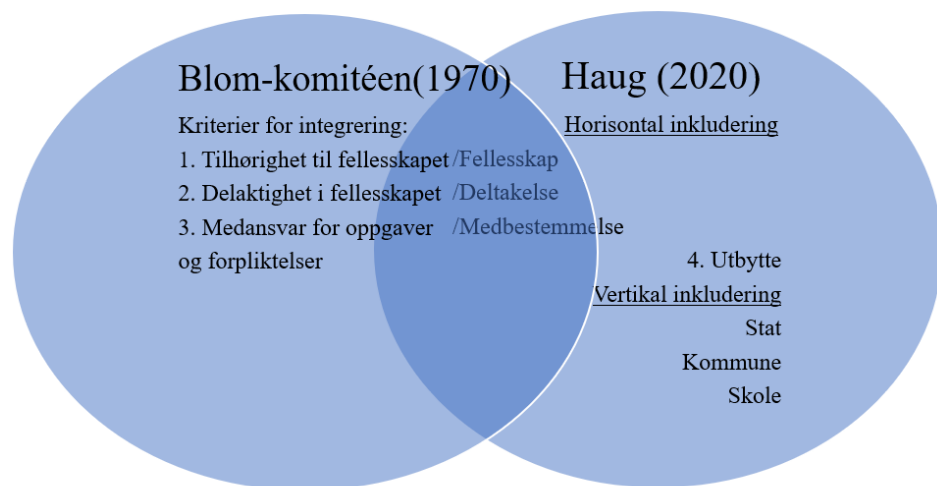
2.4.2 Vertikal inkludering

Haug sier at «det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis i det daglige arbeidet i skolen» (2014, s. 14). For å kunne hevde at en skole er inkluderende, hjelper det ikke å bare se på klasseromspraksisen, ei heller å bare se på de politiske intensjonene om en inkluderende skole. Disse må ses i sammenheng, mener Haug (2014, s. 14). Modellens vertikale dimensjon belyser at inkludering må gjennomsyre alle nivå i utdanningsløpet; både statlig, kommunalt og praktisk nivå. I tillegg må man se de vertikale nivåene i sammenheng med de horisontale områdene for å kunne si noe om en skole er inkluderende eller ikke (Haug, 2014, s. 29).

Fasting og Breilid poengterer at «utfordringene må uttrykkes som ambisjoner på politisk og statlig nivå, og realiseres som tiltak og handlinger i klasserommet» (2020, s. 7). Av den grunn har jeg brukt Haugs modell som utgangspunkt for analyse av funn, koding og kategorisering. Ved å ta utgangspunkt i skolens styringsdokumenter, LK20, ser jeg på inkludering fra et overordnet, statlig nivå. Gjennom intervju som metode får jeg også innblikk i nivået i Haugs modell som omhandler skolens praksis. Konkret handler dette om lærernes tanker og konkrete handlinger. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å utelate det kommunale nivået. Dette gjør at jeg kan gå dypere inn i de to andre nivåene. Samtidig er det behov for forskning

som tar for seg alle nivåene slik at man får et mer helhetlig bilde av inkludering fra intensjon til handling.

Om vi går tilbake til den historiske gjennomgangen, ser vi at Haugs måte å dekonstruere begrepet på ikke henger i løse lufta, men at den blant annet bygger på Blom-komiteens kriterier av integrering fra 70-tallet ((Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 38). Integreringskriteriene a) tilhørighet, b) deltakelse og c) medansvar overlapper med tre av Haugs horisontale kriterier for inkludering. Her ser vi at Haug videreutvikler Blom-komiteens formulering:



Modell 1. Integrering (1970) vs inkludering (2020)

Haug utvider innholdet i integreringsprinsippet til å omfatte elevens læringsutbytte, samt at inkluderingsprinsippet skal gjennomsyre alle nivåer i opplæringen (2014).

Dekonstruksjonen til Haug viser fire aspekter man bør ta stilling til for å ivareta inkluderingsprinsippet, samt betydningen av å innlemme inkluderende holdninger i alle ledd; fra den intensjonelle læreplanen (Statlig nivå), til tolkning og iverksetting av læreplanen (Skolenivå) (Goodlad, 1979).

I denne oppgaven prøver jeg å forstå hvordan jeg som lærer kan legge til rette for en inkluderende praksis i skolen, i lys av den nye læreplanen. Dette kapitlet viser inkluderingens kompleksitet, begrepets utvikling, og tidligere forskning på tema. I tillegg har jeg løftet fram relevante elementer fra den nye læreplanen; inkluderende læringsmiljø og profesjonsutvikling, som gir implikasjoner for lærerens inkluderingspraksis. Med det teoretiske bakteppet er det lettere å identifisere hvilke elementer i LK20 som kan relateres inkluderingsprinsippet. Med denne kunnskapen som fundament beskriver jeg metoden for masterprosjektet.

3.0 METODE OG FORSKNINGSDESIGN

For å kunne besvare hvordan lærere kan legge til rette for inkluderende læringsmiljø har jeg måttet ta mange metodologiske veivalg i forskningsprosessen. Slik man anvender et kart for å ankomme riktig destinasjon, har jeg benyttet hensiktsmessige metoder og forskningsdesign for å kunne svare på prosjektets problemstilling. Kart fungerer slik at andre kan kjøre samme rute som deg senere, og komme fram til samme destinasjon. Gjennom dette kapitlet streber jeg etter å styrke studiens reliabilitet og validitet (3.5) ved å begrunne valg av metode og forskningsdesign, i håp om at andre kan gjennomføre samme studie, og muligens finne noen like svar (Kvale og Brinkmann, 2017). Til slutt (3.6) tar jeg for meg noen etiske dilemmaer ved kvalitative forskningsintervju.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Til tross for at opplæringsloven (1998) med forskrifter og LK20 skal legge føringer for skolens pedagogiske praksis, er det rektorene og lærerne som står for både tolking, planlegging og gjennomføring av undervisningen (Goodlad, 1979). Hvordan læreren oppfatter inkluderingsprinsippet i LK20, og i hvilken grad det profesjonelle fellesskapet går inn for å endre sin pedagogiske praksis (Fasting, 2018), vil derfor ha stor betydning for elevens opplevelse av et inkluderende læringsmiljø. Det er ingen tvil om at det er læreren som står tettest på elevene i deres læringssituasjon og følgelig den aktøren i opplæringen som har mest å si for om en elev føler seg inkludert i skolen, faglig og sosialt (Hattie, 2009; Hattie 2012). Ved bruk av hensiktsmessige metoder kan jeg komme tettere på et utvalg av disse lærerne som står i endringsarbeidet. I denne studien håper jeg å belyse hvordan fire lærere, sammen med profesjonsfellesskapet, har arbeidet med fagfornyelsen, hvilke tanker lærere har rundt fenomenet inkludering, og hvilke faktorer de vektlegger i implementeringen av inkluderende læringsmiljø. For å få svar på dette, ser jeg det hensiktsmessig å ta i bruk kvalitative forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming som metode. Det fenomenologiske perspektivet kan hjelpe meg til å forstå det sosiale fenomenet *inkluderende læringsmiljø* ut ifra hvordan mine informanter oppfatter fenomenet, og deres beskrivelser av inkluderingspraksisen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45; Thagaard, 2013). Den kvalitative metoden utdypes under.

3.2 Det kvalitative intervjuet

Tilnærmingen som tillater forskeren å gå i dybden på komplekse fenomener, kalles kvalitativ metode (Johnson og Onwuegbuzie, 2004). Ved bruk av en slik tilnærming kan jeg med fordel, på bakgrunn av masterprosjektets tid og omfang, studere et begrenset utvalg. Eksempler på

kvalitative metoder er intervju og observasjon (Kvale og Brinkmann, 2017; Postholm, 2010). Begge disse metodene var aktuelle for min oppgave, men jeg endte opp med det kvalitative intervjuet som metode for innhenting av data, fordi denne metoden er anbefalt når man ønsker å forstå andres tanker, holdninger og perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2017, s.42). Denne forskningstilnærmingen støttes også av Postholm, som sier at den vanligste strategien for datainnsamling innen fenomenologiske studier er intervju (2010, s. 78).

Begrepet intervju er bygget opp av de to ordene «inter», som betyr mellom, og «view» oversatt til synspunkter (Kvale og Brinkmann, 2017). På den måten kan vi si at intervjuet handler om å utveksle synspunkter, eller her; om å forstå lærernes synspunkter rundt inkludering.

Med det kvalitative intervjuet som verktøy kan jeg altså gå i dybden på fenomenet inkluderingspraksis i lys av LK20 gjennom et begrenset utvalg lærere. Hensikten med intervjuet vil være å forstå deres tanker og holdninger, samt deres erfaringer med å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø med LK20 som bakteppe. I neste delkapittel beskriver jeg mitt utvalg.

3.2.1 Utvalg og tilgang til feltet

Med utgangspunkt i problemstillingen er det lærere som er målgruppen for forskningen. Tidlig i prosjektet måtte jeg vurdere *hvem* som skulle intervjues fra målgruppen, etter *hvilke kriterier*, og *hvor mange* informanter skulle velges ut (Dalen, 2011, s. 45). Her presenteres de valg jeg tok i utvelgelsen og tilgangen jeg hadde til feltet.

Hvem

Dalen anbefaler å intervju flere informantgrupper, for å fange opp «nyanser og mangfold» innenfor fagfeltet (2011, s. 50). Samtidig nevner Dalen (2011, s. 48) at det er nødvendig med noen avgrensninger i utvalget. På grunn av oppgavens omfang så jeg på flere informantgrupper som *for* omfattende, og valgte heller å gå i dybden innenfor ett av Haugs nivåer: det praktiske nivået i skolen, nærmere beskrevet som *lærerens inkluderingspraksis*.

Kriterier

I utvalgsprosessen benyttet jeg meg av *kriteriebasert utvalg*, for å finne informanter med erfaring knyttet opp til problemstillingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 51; Dalen, 2011, s. 47). Overordnet del iverksettes høsten 2020, og fagplanene implementeres trinnvis

fra og med høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I utvalg av informanter tok jeg derfor utgangspunkt i disse kriteriene:

- a) Kontaktlærer/faglærer som
- b) satte i gang med implementering av LK20 høsten 2020.

Begrunnelsen for utvalget bunner i at læreren er den aktøren som jobber tettest på eleven, og som følgelig har best forutsetning for å kunne uttale seg om inkluderingspraksisen i og utenfor klasserommet (Hattie, 2009).

Hvor mange

Det kan være vanskelig å avgjøre hvor mange informanter som trengs når man velger kvalitativt intervju som metode. Kvale og Brinkmann sier det nokså åpent slik: «Intervju så mange som trengs for å svare på problemstillingen» (2017). Dalen påpeker at antallet ikke kan være for stort, fordi det er en tidkrevende prosess å gjennomføre og bearbeide intervjudata (Dalen, 2011, s. 45). Mitt utvalg omfatter fire lærere på 5.- 9. trinn. Antall informanter satt jeg til fire, for å kunne ta et «dypdykk» i tema, og ta meg god tid til hver informant i intervjusituasjonen, slik Dalen (2011, s. 45) anbefaler. På den måten kunne jeg innhente tilstrekkelig informasjon som grunnlag for analyse og tolkningsarbeid. Selve intervjuene tar ikke så lang tid, men det gjør transkripsjonen og analysen (Dalen, 2011, s. 45). Derfor så jeg det hensiktsmessig å ikke ha flere enn fire informanter i denne studien.

Tilgang til feltet

For å få tak i lærere som ville stille til intervju, benyttet jeg meg av *snøballmetoden* (Tjora, 2012). Her brukte jeg bekjente som døråpnere, såkalte førstekontakter, som hjalp meg å finne aktuelle informanter. Informantene ble kontaktet per e-post i løpet av de to første skoleukene etter sommerferien 2020. Det at jeg var tidlig ute, gjorde det relativt enkelt å få tilgang til informantene som presenteres under.

3.2.2 Presentasjon av informanter

Jeg har utviklet en tabell som viser hvem informantene mine er; hvilken stilling lærerne har på skolen, hvilken utdanning de har, og hvor lenge de har arbeidet som lærere. Ansienniteten til lærerne er målt fra året de ble tilsatt i skolen, og fram til høsten 2020.

Informant	Stilling	Utdanning	Ansiennitet
Olav	Faglærer i matematikk på 8. trinn, og ressurslærer i matematikk; veileder for de andre lærerne. Har ansvar for å lede personalet i arbeidet med den nye læreplanen. Arbeider som forfatter for nytt læreverk ved siden av arbeidet som lærer, og har jobbet mye med fagfornyelsen i forbindelse med dette.	Bachelor i matematikk og økonomi, og PPU.	6 år (8.-10. trinn)
Tuva	Kontaktlærer på 8. trinn. Fag: matematikk og naturfag	GLU 5-10 (grunnskolelærerutdanning), med matematikk, naturfag og samfunnsfag.	5 år (7.-10. trinn)
Lars	Kontaktlærer på 8. trinn. Fag: naturfag, samfunnsfag, KRLE, engelsk og utdanningsvalg, samt vikaransvarlig (administrativt).	Lektor i samfunnsfag og religion, og årsstudium i engelsk.	4 år (8.-10. trinn)
Åsne	Kontaktlærer på 6. trinn, faglærer på 9. og 10. trinn. Fag: norsk, samfunnsfag og mat og helse.	GLU 5-10, master i samfunnsfag, og to års studier med kristendom.	3.5 år (5.-10. trinn)

Tabell 2 Presentasjon av informanter

Utvalget representerer gruppen lærere som har vært med å sette læreplanens intensjoner ut i praksis. Gjennom intervjuene er det imidlertid deres subjektive opplevelser som kommer til uttrykk, og må ses for nettopp dette (se 3.5.3). Videre utdyper jeg designet for intervjuene.

3.2.3 Intervjudesign

Det finnes mange ulike typer intervjudesign, som vil påvirke hvilke svar man får. Ved bruk av intervju som metode er det nødvendig å lage en intervjuguide på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden tar utgangspunkt i teori og tidligere forskning, og mine egne erfaringer (Postholm, 2010, s. 78). Ved utformingen av intervjuguiden benyttet jeg meg av en semistrukturert modell. Denne intervjuguiden trenger ikke å følges slavisk, men inneholder spørsmål som skal sørge for at de ønskelige temaene blir dekket ut ifra problemstilling (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 156). En slik struktur ser jeg som en fordel i denne oppgaven, fordi jeg kan stille oppfølgingsspørsmål til informanten, og la informanten selv være med på å bestemme hva som er interessant å diskutere (Kvale og Brinkmann, 2017).

Dette krevde at jeg hadde satt meg godt inn i ulike teorier og forskning på området, og kunne være en lyttende aktør under intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017). I utformingen av intervjuguiden sørget jeg derfor for å ha åpne nøkkelspørsmål, slik at informantene kunne styre samtalen inn på det de syntes var viktig. Noen av de elementene som la grunnlaget for

intervjuguiden var LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), «*Hvordan ta i bruk de nye læreplanene?*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) teori om organisasjonsutvikling (Fasting, 2018), Goodlads læreplanteori (1979), og Haugs dekonstruksjon av fenomenet inkludering. På denne måten la teorien mye av grunnlaget for intervjuene. Jeg utviklet en tematisk rekkefølge på bakgrunn av teorien, men denne ble kun brukt som et holdepunkt i samtalene. Ut ifra informantenes svar endret jeg rekkefølgen på spørsmålene, og var fleksibel til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2017). I neste delkapittel vil jeg utdype planleggingsprosessen og gjennomføringen av intervjuene.

3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju

Jeg leste meg opp på LK20 og temaet inkludering før jeg gikk i gang med planlegging og gjennomføring av intervjuene (Dalen, 2011, s. 32). I dette delkapitlet beskriver jeg de valg som ble tatt i planleggingen og gjennomføringen av disse.

3.3.1 Intervjuets rammefaktorer

Tidspunkt og sted for samtale er ytre faktorer som setter rammen for selve intervjuet. Disse rammefaktorene ble derfor avtalt i samråd med den enkelte informant for å opprette en tillitsfull og trygg intervjusituasjon for informantene (Tjora, 2017). Etter informantenes egne ønsker fant intervjuene sted på informantens arbeidsplass/stue, i perioden september-oktober 2020. Jeg måtte holde anbefalt avstand til informantene på grunn av Covid-19 (Covid-19-forskriften, 2020, §4), men var glad for at jeg fikk gjennomført dem ansikt til ansikt, slik Kvale og Brinkmann anbefaler (2017). På grunn av koronarestriksjoner og geografiske årsaker var det nødvendig at informantene befant seg i Oslo og omegn.

Lengden per intervju var satt til rundt 60 min, slik informantene var informert om på forhånd, avhengig av hvor mye informanten ville dele. Det ble gjort taleopptak og foretatt transkripsjoner av alle intervjuer (se 3.5), med godkjenning fra informantene (se vedlegg 2). Jeg hadde likevel med skrivesaker, som gjorde det mulig å notere viktige stikkord eller utsagn som var relevant å komme tilbake til senere i intervjuet. Dette var også viktige knagger for analysearbeidet. Informantene ble anonymisert ved transkripsjon og taleopptakene ble slettet ved prosjektslutt, med tillatelsen fra NSD (se vedlegg 1).

3.3.2 Utforming av intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden hadde jeg hele tiden problemstillingen i tankene. Målet med intervjuene var å få fram noen læreres erfaringer knyttet til læreplanarbeid og implementering av inkluderende læringsmiljø. For å finne ut hvordan mine informanter la til rette for

inkludering, var jeg interessert i å avdekke deres forståelse av inkluderende læringsmiljø. I tillegg var det interessant å finne ut hvordan de arbeidet med LK20 på de ulike skolene.

Intervjuet startet med formelle aspekter som prosjektets formål og hva deltakelsen hadde å si for utvalget (se vedlegg 3). Dette utdypes i kapittel 3.6 Ethiske vurderinger.

Jeg ville at intervjuene skulle gi en mest mulig dekkende beskrivelse av implementeringsprosessen og temaet inkludering. Med utgangspunkt i «traktprinsippet», startet derfor intervjuguiden med noen lette åpningsspørsmål, for å skape en trygg plattform for samtale (Dalen, 2011, s. 27, s. 35). Det første temaet i intervjuguiden, omhandlet lærernes erfaringer knyttet til forarbeid med LK20 og implementeringen av læreplanen.

Videre var spørsmålene semistrukturerte, med tematiske områder som dekket Haugs horisontale dekonstruksjon av inkluderingsprinsippet og utdrag fra LK20 (Kvale og Brinkmann, 2017; Dalen, 2011, s. 26-27, Haug, 2014, s. 12, Kunnskapsdepartementet, 2017). En fordel ved en abduktiv tilnærming er at det blir lettere å initiere analysearbeidet allerede underveis i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017). De forhåndsbestemte temaene, la derfor et viktig grunnlag for videre analysearbeid (se 3.4).

Ifølge Kvale og Brinkmann er det opp til intervjueren å gjøre informantene gode, ved å motivere og legge til rette for svar (2017). Jeg benyttet meg av mange ulike typer spørsmål for å få dekket de ulike temaene. Intervjuguiden inneholdt åpne spørsmål, med rom for utfyllende svar. Jeg inntok en aktiv, lyttende rolle med innsikt i tema, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg brukte jeg taushet som samtalestrategi, for å gi rom for gjennomtenkte og utdypede svar (Lassen, 2014; Dalen, 2011, s. 35). Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det var noe de ønsket å legge til, oppsummerte funnene, og avklarte om jeg hadde forstått utsagnene riktig (se 3.5.2).

3.3.3 Pilotintervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju med en ungdomsskolelærer. Her fikk jeg prøvd ut intervjuguide, tidsbruk og ulike lydopptakere, om spørsmålene var tydelige og forståelige for informanten, samt mine egne kvalifikasjoner som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Ved å høre gjennom lydopptakene, ble jeg mer bevisst min egen rolle som intervjuer; både på måten jeg stiller spørsmål og i hvilken grad jeg følger opp det informanten sier (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2017). Dette hjalp meg til å spisse spørsmålene og sløyfe spørsmål som overlappet hverandre. Jeg ble også mer bevisst på å la informanten få mer tid til å reflektere før eventuelle svar.

Jeg fant ut at det var nødvendig å ta notater underveis for å kunne følge opp relevante utsagn, og erfarte også at det var vanskelig å oppsummere hele samtalen avslutningsvis, noe som understreket betydningen av fortolkende spørsmål underveis i samtalen. Med disse erfaringene gikk jeg i gang med intervjuene.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Det første intervjuet ble ganske annerledes enn pilotintervjuet. Informanten svarte svært utfyllende i starten, noe som førte til at han dekket mange av de overordnede temaene i intervjuguiden. Tjora bekrefter at i enkelte tilfeller er det nok for intervjueren å stille ett spørsmål for at informanten snakker seg gjennom hele intervjuguiden (2017, s. 146). Jeg fant fort ut at den forhåndstenkte rekkefølgen måtte vike for samtalens naturlige vendinger, og jeg bestemte meg heller for å prøve å følge opp utsagnene til informanten. Dette gjorde at vi fikk bedre flyt i samtalen enn i pilotintervjuet.

De andre informantene var ikke like utfyllende i svarene, noe som gjorde at jeg benyttet intervjuguiden i noe større grad. Etter hvert intervju som var gjennomført, ble jeg tryggere i rollen som intervjuer, og det ble gradvis lettere å løsrive seg fra intervjuguiden.

Etter intervjuene satt jeg igjen med noen lydfiler og notater. I neste fase ble disse transkribert og analysert (se 3.4).

3.4 Behandling av data

Under intervjuene ble det tatt lydopptak med samtykke fra informantene. Dette gjorde det lettere å kunne lytte aktivt under samtalene, fordi jeg ikke var avhengig av å notere alt informanten sa (Kvale og Brinkmann, 2017). Fra og med planleggingsfasen vurderte jeg hvordan jeg ville analysere datamaterialet på en måte som kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen. Her forklarer jeg hvordan lydopptakene ble behandlet.

3.4.1 Transkribering

For at det skulle bli lettere å analysere og strukturere innholdet i intervjuene, transkriberte jeg lydopptakene. Transkribering betyr å transformere fra en form til en annen, fra lyd til tekst (Kvale og Brinkmann, 2017). Fordi jeg skulle analysere innhold, og ikke språk, ble intervjuene transkribert så ordrett som mulig, uten å markere pauser og nøling. Alle transkripsjonene ble gjort av meg selv, fordi jeg på lik linje med Dalen ser på dette arbeidet som en stor hjelp for videre koding og analyse av materialet (2011, s. 55). Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter gjennomføring, slik at jeg hadde samtalen ferskt i minne. Dette

var nyttig for å unngå at nødvendig informasjon gikk tapt; som kroppsspråk, ironi, stemmeleie og sinnsstemninger (Dalen, 2011, s. 58).

Etter hvert intervju noterte jeg egne tanker og refleksjoner knyttet til intervjuet (Dalen, 2011, 57), før jeg gjennomførte transkriberingen. Dette inkluderte også tanker om forbedring til neste intervju.

3.4.2 Analytisk tilnærming

Etter å ha gjennomført intervju og transkripsjoner satt jeg igjen med rådata. Jeg forsøkte å trekke ut relevant informasjon på en systematisk reproduserbar og etterprøvbart måte. Når man bryter opp en helhet og studerer de ulike elementene, kalles dette å analysere (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 219). Jeg har brukt etablerte analysemetoder for å behandle og sette råmaterialet i system.

Det finnes mange ulike analysestrategier å velge mellom, og det er fordeler og ulemper ved alle. Det er riktignok noen som passer bedre til kvalitative intervju enn andre (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 221). Allerede i forkant av intervjuene begynte jeg å tenke igjennom hvordan innholdet skulle analyseres, verifiseres og rapporteres, lik Kvale og Brinkmann anbefaler (2017). Dette påvirket meg også ved gjennomføring av intervjuene.

Kvale og Brinkmann skiller mellom to hovedkategorier av analyser; analyser med fokus på mening (1) og på språk (2) (2017, s. 223). I dette prosjektet holder jeg meg til meningsanalyse, og prøver å finne betydningen av det som blir sagt gjennom meningsfortolkning. Dette gjør jeg ved å anvende Braun og Clarke sin tematiske analyse, som er et verktøy for å systematisere datamaterialet (2012). Som en hjelp til systematiseringen brukte jeg analyseprogrammet NVivo 12 Pro til å kode materialet.

Analysen tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Denne metoden brukes for å forstå meningen med fenomenet inkludering og implementering av en inkluderende klasseromspraksis, gjennom innblikk fra noen utvalgte læreres livsverden (Kvale og Brinkmann, 2017; Postholm, 2010). Begrepet livsverden omfatter menneskers hverdagsliv og hvordan det «framtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 48). Det fenomenologiske perspektivet var nyttig for oppgaven, fordi jeg ikke bare ønsket en beskrivelse av hva LK20 sier om inkludering, men også hvordan inkludering oppleves av lærerne. Jeg ønsket å få tilgang til lærernes opplevelser, tanker og erfaringer rundt implementering av ny læreplan, og deres inkluderende praksis i skolen. Her forsker jeg

på menneskers subjektive perspektiver; deres forståelser og opplevde erfaringer, som er kjernen i et fenomenologisk perspektiv (Hovd, 2020).

3.4.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en mye anvendt metode når det kommer til å finne mønstre og temaer i rådata, og å sette datamaterialet i system ved å utvikle koder (Braun & Clarke, 2012). Et vesentlig poeng Braun og Clarke fremmer, er at man kan finne mange mønstre og likheter i de ulike tekstene, men ikke alt svarer på problemstillingen. Det er derfor avgjørende å lete etter relevante mønstre som besvarer spørsmålet i problemstillingen (2012, s. 57). Braun og Clarke beskriver tematisk analyse som en sekstrinns prosess (2012): Gjøre seg kjent med datainnholdet (1), konstruere koder (2), konstruere potensielle kategorier (3), revurdere kategorier (4), definere og navngi kategorier (5) og produsere rapporten (6). Videre vil jeg utdype analyseprosessen gjennom disse seks stegene.

1. Gjøre seg kjent med datainnholdet

Det første steget i en tematisk analyse er å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun og Clarke, 2012). Gjennom intervju, gjennomhøring av lydopptak, gjennomgang av notater og transkribering, ble jeg godt kjent med datainnholdet. Etter transkriberingen, lyttet jeg til opptakene på nytt, samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonene. Jeg gjentok denne prosessen nok en gang, hvor jeg i tillegg noterte ned tanker og refleksjoner som kunne være til hjelp i analysen av tekstene. På denne måten ble jeg, slik Braun og Clarke anbefaler, godt kjent med innholdet i materialet, og jeg fant tekstsegmenter som kunne være relevante med tanke på problemstillingen (2012, s. 61).

2. Konstruere koder

I neste fase begynte jeg å kode rådata. Koding og kategorisering er, ifølge Kvale og Brinkmann, den vanligste formen for analyse av intervjudata (2017, s. 226). «Koder er den minste enheten i analysen som fanger interessante egenskaper i datamaterialet, som potensielt er relevant med tanke på problemstillingen» (Clarke og Braun, 2017, s. 297). I tillegg er koder oftest en «blanding av beskrivelser og tolkninger» (Braun og Clarke, 2012, s. 61).

Noen av kodene tok utgangspunkt i informantens beskrivelser, en såkalt induktiv eller datastyrt koding. Andre koder ble etablert deduktivt gjennom eksisterende begreper og teori (Haug, 2014, Haug; 2020; Mitchell, 2015; Tangen, 2012). Dette er en av fordelene ved å benytte tematisk analyse av kvalitative data, at jeg kan ha en abduktiv tilnærming til datamaterialet, og veksle mellom induksjon og deduksjon (Alhojailan, 2012, s. 41; Braun &

Clarke, 2012, s. 78). Slik benyttet jeg meg av allerede dekonstruerte definisjoner av inkludering, samtidig som jeg lot informantene «tale for seg» (Anker, 2020, s. 24). Både induksjon og deduksjon ble brukt for å få med de elementene informantene mener er viktige og interessante. En fordel ved å benytte en abduktiv tilnærming, framfor en induktiv, er at analyseprosessen kan oppleves enklere, fordi jeg allerede har noen tanker om hvilke kategorier jeg vil bruke før datamaterialet skal kodes og analyseres. Samtidig er det ikke sikkert at informantenes utsagn kan kategoriseres i forhåndsbestemte kategorier. Av den grunn var jeg åpen for å utvikle nye kategorier, eller omforme kategoriene basert på koder fra transkripsjonene.

3. Konstruere kategorier

Å konstruere kategorier, er det tredje steget i tematisk analyse (Braun og Clarke, 2012). «Kategorier kan utvikles på forhånd eller vokse fram i løpet av analyseprosessen» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 228). Mens koding handler om å knytte nøkkelord til tekstsegmenter, er kategorisering en mer «systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 226). På samme måte som en murvegg er bygget opp av mange murstein, er en kategori bygget opp av mange koder (Braun og Clarke, 2012). Rent billedlig har jeg i denne fasen bygget murvegg for murvegg (kategori for kategori) ved hjelp av mange mursteiner (koder). Disse veggene danner grunnlaget for videre drøfting. Avslutningsvis blir de meningsbærende veggene satt sammen til et hus (syntese), hvor taket er implementering av LK20 med blick på lærerens inkluderingspraksis.

Etter å ha kodet datamaterialet, samlet jeg kodene i ulike kategorier. Dette gjorde jeg ved å samle koder som kunne relateres til hverandre, og utvikle nye overordnede betegnelser som favnet kodene i hver kategori. Da jeg utviklet kategoriene, lette jeg etter likheter og sammenheng mellom de ulike kodene, og prøvde å finne en fellesnevner for disse (Braun og Clarke, 2012, s. 63). Jeg beveget meg mellom det empiriske materialet og teori for å utvikle kategoriene, i håp om å videreutvikle det teoretiske rammeverket (Anker, 2020, s. 80).

Den første kategorien tok utgangspunkt i det empiriske materialet, og omhandler lærernes profesjonsutvikling og implementering av ny praksis. Dette ble dermed hovedmomentet fra Haugs vertikale dimensjon, *Skolens praksis*. Videre fant jeg at mange av informantenes utsagn passet inn under en eller flere av Haugs horisontale kategorier; fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte. Disse ble derfor utgangspunkt for de neste kategoriene. Jeg satt

igjen med fem mulige kategorier som skulle hjelpe meg å svare på hvordan lærere legger til rette for inkluderende læringsmiljø, med LK20 som bakteppe; 1) implementering av LK20, 2) fellesskap, 3) deltakelse, 4) medbestemmelse og 5) utbytte.

I denne fasen prøvde jeg å heve materialet fra et beskrivende nivå (experience near), med utgangspunkt i informantenes egne ord og utsagn, til et mer fortolkende nivå (experience distant) for å komme fram til hvilket budskap de egentlig sender (Dalen, 2011, s. 60). Denne fortolkende tilnærmingen tok jeg med meg inn i neste fase.

4.+5. Revurdere, definere og navngi kategoriene

Jeg har valgt å slå sammen fjerde og femte trinn fordi disse stegene ble gjennomført parallelt. I fase 4 og 5 kvalitetssikres kategoriene. Blant annet spurte jeg meg selv om kategoriene var koherente, og om hver av disse hadde nok data som var relevante bidrag til problemstillingen. Kategoriene skal dekke over det viktigste og mest relevante i datamaterialet knyttet til problemstillingen (Braun og Clarke, 2012, s. 66). Dette undersøkte jeg ved å utvikle en tabell med fargekoder på de fem kategoriene; én tabell for hver informant. Fargekodene ble brukt til å markere utsagn som kunne plasseres i flere kategorier. Under hver kategori i tabellen skrev jeg en kort definisjon av innholdet.

Under implementering av LK20 fant jeg uttalelser som omhandlet mer enn bare læreplanarbeid. Implementering av ny læreplan er kun en liten del av skolens praksis og utvikling, og jeg fant at *profesjonsutvikling* passet som overordnet kategori. Implementering av LK20 ble en underkategori som beskriver ett av leddene i lærerens og skolens utvikling.

Videre så jeg at to av kategoriene; *medbestemmelse* og *deltakelse*, var mindre utfyllende enn de andre kategoriene, og at de overlappet hverandre. Jeg bestemte meg for å slå sammen disse til én kategori, hvor det overordnede temaet var elevens stemme. Nå satt jeg igjen med fire kategorier som jeg tenkte kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen: 1.

Profesjonsutvikling, 2. Fellesskap, 3. Elevens stemme og 4. Læringsutbytte. Denne strukturen ble brukt som utgangspunkt for siste fase, som er å presentere innholdet i selve rapporten.

6. Produsere rapporten

Siste steg i den tematiske analysen er å produsere rapporten (Braun & Clarke, 2012).

Produksjonen begynner allerede ved tematisering av prosjektet, og foregår parallelt gjennom alle faser som en selvsagt del av forskningsprosjektet. I kapittel 4 etterstreber jeg å presentere informantenes utsagn i oversiktlige og logiske deler, før jeg i kapittel 5 drøfter resultatene opp mot Goodlads læreplanteori og teori om skoleutvikling, Haugs inkluderingsteori og annen

tidligere forskning. Både resultat og drøfting følger samme rekkefølge for å gjøre rapporten mest mulig oversiktlig (Braun & Clarke, 2012).

Før overgang til nytt kapittel, går jeg gjennom studiens kvalitet og trekker fram noen etiske dilemmaer knyttet til min forskningsprosess.

3.5 Studiens kvalitet

Å kvalitetssikre prosjektet er en nødvendighet i kvalitative studier. Som i samfunnsvitenskapen vurderer jeg i hvilken grad arbeidet er pålitelig, gyldig og overførbart gjennom begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2017).

3.5.1 Reliabilitet

Studios kvalitet avhenger av dens konsistens og pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 267). Er forskningen til å stole på? Dersom andre forskere kan reprodusere resultatene fra studien på et senere tidspunkt kan studien karakteriseres som reliabel, eller pålitelig. I denne studien kvalitetssikres forskningsprosjektet ved å skrive metodekapitlet og resten av rapporten så transparent (gjennomsiktig) som mulig, slik at leseren får innsikt i hva som har blitt gjort i de ulike fasene. Dette har jeg gjort ved blant annet å beskrive de valg jeg foretok ved utvelgelse av informanter, utforming av intervjuguide og behandling av data (se 3.2-3.4).

Ett av grepene som skulle styrke reliabiliteten var lydopptak, underveis-notater, oppklaringsspørsmål og transkripsjoner. Lydopptakene sørget for at jeg kunne bruke ordrette sitater i oppgaven, og på den måten unngå feiltolkning forårsaket av dårlig hukommelse. I analysearbeidet derimot er det ingen garanti for at ulike forskere tolker et gitt sitat på samme måte. Jeg har derfor vært kritisk til mine egne tolkninger, og vært bevisst på å skille hva som er informantens uttalelse og hva som er mine tolkninger. Min opplevelse var at informantene åpnet seg og var ærlige på det de synes var vanskelig eller ikke fikk helt til. Dette styrket informantenes troverdighet, noe som også styrker reliabiliteten i studien.

En semistrukturert intervjuguide gjør det vanskeligere å reprodusere innholdet i intervjuene, enn en intervjuguide med fast struktur. Forskere vil ikke nødvendigvis få de samme svarene, men de vil trolig identifisere noen likhetstrekk. Jeg har anvendt Goodlads læreplanteori (1979), innholdet i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Haugs dekonstruksjon av inkludering (2014) som rammeverk for intervjuguide og behandling av data. Dette vil trolig gjøre det lettere for andre forskere å komme fram til noen av de samme slutningene på et senere tidspunkt, enn om det hadde vært veldig åpne spørsmål med rom for alt mulig av det informanten finner interessant.

3.5.2 Validitet

I ethvert forskningsprosjekt er det nødvendig å vurdere validiteten; hvorvidt det er samsvar mellom problemstillingen og innhentet data (Christoffersen & Johannesen, 2012). Dette har med prosjektets gyldighet og styrke å gjøre. I mitt masterprosjekt har jeg, slik Kvale og Brinkmann råder til, strebet etter å kontrollere validiteten i alle stadier av intervjuforskningen; fra forming av tema til rapportering (2017, s. 278).

Validiteten avhenger ikke bare av metodevalg, men også av forskerens håndverksmessige kyndighet og moralske integritet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 277). Det vil si at mine teoretiske forkunnskaper og mine ferdigheter som intervjuer vil påvirke hva jeg får ut av intervjuene. I tillegg til LK20 tok jeg utgangspunkt i Haug sine prinsipper for inkludering (2014) da jeg formet intervjuguiden, både med tanke på implementeringen av LK20, og lærernes inkluderingspraksis. Haugs modell er en mye anvendt operasjonalisering av begrepet inkludering, noe jeg så på som mer pålitelig enn å lage min egen dekonstruksjon.

Gjennom forsknings spørsmål som sentrerer seg rundt Haugs dekonstruksjon håpet jeg på svar som kunne knyttes opp til teori og tidligere forskning på inkludering, noe Dalen kaller teoretisk validitet (Dalen, 2011). En negativ konsekvens av dette valget, var at kategoriene til en viss grad styrte samtalen i retning av én forståelse av inkludering, og at dette kunne hindre relevante svar som gikk utover denne forståelsen. Jeg var derfor bevisst på å avdekke informantenes egen inkluderingsforståelse så tidlig som mulig, før vi gikk nærmere inn på de ulike aspektene ved inkludering.

Et viktig valideringsarbeid var å tolke og verifisere det som ble sagt underveis, og sørge for at jeg fikk tak i informantens egentlige budskap før lydopptakeren ble slått av (Kvale og Brinkmann, 2017). Brinkmann og Tangaard (2012, s. 32) sier dette er en måte å forhåndsstarte analysen på, som kan gjøre etterarbeidet enklere og tolkningene mer valide. Dette gjorde jeg blant annet ved å oppsummere informantens utsagn underveis i intervjuet: «Så det du sier her er ...» eller «Forstår jeg deg riktig når jeg sier at ...». På den måten kunne jeg muligens unngå mistolkninger av informantens utsagn i analysearbeidet.

Videre vil min evne til å analysere og tolke transkripsjonene, forme resultatene. Ifølge Anker (2020) er analyseferdighet noe som må trenes opp over lang tid. Jeg ser derfor en svakhet i mine egne analysekvalifikasjoner. En mer erfaren forsker ville muligens kommet fram til andre tolkninger av det empiriske materialet. Haugs dekonstruksjon av inkludering ble derfor utgangspunktet for utforming av kategorier i analysedelen, for å sikre kvaliteten på arbeidet.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om å kunne overføre resultater til andre situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 323). I denne oppgaven betyr det å kunne overføre informantenes utsagn om egen inkluderende praksis, til andre læreres praksis.

Mine fire informanter representerer gruppen kontaktlærere og faglærere på 5.-9. trinn. En vanlig innvending mot kvalitative intervju, er at antallet er for lite til å kunne overføre resultatene (Kvale og Brinkmann, 2017). Jeg kan derfor ikke hevde at det som gjelder disse fire lærerne, også gjelder alle andre lærere. Likevel ser jeg likhetstrekk mellom informantenes forståelse av inkludering og tidligere forskning på temaet (Haug, 2014), samt mellom skoleutviklingsteori (Fasting, 2018) og informantenes arbeid med LK20 og implementering av ny praksis. Noe av det som overlapper er vektleggingen av fellesskap, deltakelse og medvirkning i inkluderende læringsmiljø (Haug, 2014), og betydningen av et tolkningsfellesskap hvor man kommer fram til felles forståelse av verdier nedfelt i LK20; her med blikket festet på inkludering.

Samtidig vet vi at inkluderingspraksiser er kontekstuelle og i stor grad varierer, på grunn av manglende universelle definisjoner av begrepet (Haug, 2014, s. 12). I tillegg er undervisningssituasjoner relative på grunn av mange faktorer som spiller inn i læringssituasjonene. Med dette i mente, er det kanskje ikke nødvendig å måtte generalisere, men heller vite at det finnes ulike eksempler på inkluderingspraksiser, og at denne studien viser noen av disse. Dette støttes av et fenomenologisk og humanistisk perspektiv hvor det hevdes at den enkelte situasjon er unik «og hvert fenomen har sin indre struktur og logikk» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 289).

3.6 Etiske vurderinger

Innenfor forskning er det mange etiske aspekter å ta hensyn til. I mitt forskningsprosjekt må jeg som forsker stå til ansvar for de valg og handlinger jeg foretar fra idé til ferdig produkt. Etiske dilemmaer kan dukke opp i alle ledd, f.eks. i forkant av intervju, ved gjennomføring av intervju, i behandling av data, samt knyttet til hvordan jeg presenterer det empiriske materialet. Videre vil jeg trekke fram tre viktige etiske faktorer ved kvalitative intervju; informert samtykke, konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2017) og forskerens rolle.

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler i hovedsak om å informere alle deltakere om hva studien går ut på, og hvilke konsekvenser det har for vedkommende å delta (Kvale og Brinkmann, 2017). Det ble derfor sendt ut et informasjons- og samtykkeskjema (Se vedlegg 3), godkjent av NSD

(Norsk senter for forskningsdata, vedlegg 1) (Dalen, 2011, s. 32), som informantene måtte lese og skrive under i forkant av intervjuet. Deltakerne ble informert om formålet med studien, lydopptak, anonymitet, konfidensialitet, og mulighet for å trekke seg. Jeg begynte hvert intervju med å gjengi innholdet i dette samtykkeskjemaet for å forsikre meg om at informantene visste hva prosjektet gikk ut på, og hva deltakelsen hadde å si for dem.

I informasjonsskrivet måtte jeg vurdere hvor detaljert jeg ville beskrive prosjektet. Jeg ønsket å informere deltakerne om temaet for intervjuet, uten å avsløre mine egne tanker og holdninger rundt skoleutvikling og inkludering. Jeg etterstrebet å ta med nok informasjon til at informantene kunne reflektere litt omkring arbeidet med LK20 og deres inkluderingspraksis i forkant av intervjuet, og lite nok informasjon til ikke å påvirke og legge føringer for samtalen.

3.6.2 Konfidensialitet

Når jeg som forsker blir enig med mine informanter om hvordan jeg behandler intervjudataene, og sørger for at deres identitet er anonymisert, kan jeg si at jeg behandler opplysningene konfidensielt (Kvale og Brinkmann, 2017). For å skjerme informantenes identitet har jeg anonymisert alle ved bruk av pseudonymer. Informantene ble informert om dette i samtykkeskjemaet. I tillegg minnet jeg informantene om taushetsplikten, jamfør forvaltningsloven §13 (1967), for å forhindre spesifikke og/eller sensitive detaljer som kunne være avslørende ovenfor skolen eller enkeltelever. I enkelte tilfeller unngikk jeg å transkribere tilbakeførende opplysninger om skolen og enkeltpersonene (Forvaltningsloven, 1967; Christoffersen og Johannesen, 2012).

3.6.3 Forskerens rolle

Avgjørende for forskningens kvalitet er forskerens integritet (Kvale og Brinkmann, 2017). Som forsker står jeg i et spesielt ansvarsforhold ovenfor mine informanter, hvor jeg må bevare deres anonymitet og integritet (Kvale og Brinkmann, 2017). Informantene skal kunne stole på at jeg presenterer deres uttalelser uten å sette dem i dårlig lys (Christoffersen og Johannesen, 2012). Målet med studien er *ikke* å henge ut lærere, men heller løfte fram noen muligheter og utfordringer læreren står ovenfor i møte med en ny læreplan og et oppdatert inkluderingsbegrep.

Ved kvalitative intervju er resultatene mer utsatt for forskerens personlige bias; for eksempel min begrensede forkunnskap. Som forsker må jeg lete etter den rette meningen bak utsagnene, og ikke bare vinkle innholdet i retning av min hypotese (Kvale og Brinkmann, 2017). En fallgrube jeg kan havne i som forsker, er at jeg allerede på forhånd av intervjuene har bestemt

meg for en konklusjon, og at jeg gjør alt jeg kan for å få informanten til å komme med utsagn som støtter og beviser mine egne antakelser og oppfatninger. Dette kaller Kvale og Brinkmann for *partisk subjektivitet* – et dårlig og upålitelig arbeid (2017, 239). Jeg prøvde heller å etterstrebe en *perspektivisk subjektivitet*, ved å løfte fram ulike perspektiver på uttalelser fra intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017). Under intervjuene var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål, men heller få informanten til å komme med egne meninger. Jeg prøvde å sette meg inn i informantenes sko, og innstilte meg på å være åpen for at lærerne kunne ha en annen, og muligens dypere forståelse av inkludering enn det jeg selv har. I tillegg prøvde jeg å innta en ydmyk forskerrolle, hvor informanten var eksperten, og jeg den lærende part. Dette ble eksplisitt uttrykt i intervjuene.

I dette kapitlet har jeg lagt fram de ulike metodevalgene jeg har tatt for å kunne svare på problemstillingen, alt fra planlegging og gjennomføring av intervju, behandling av data, inkludert etiske hensyn ved kvalitative intervju. Dette har jeg gjort for å styrke studiens reliabilitet og validitet. Videre presenteres resultatene fra intervjuene som ble kodet og kategorisert abduktivt ved hjelp av Braun og Clarke sin tematiske analyse.

4.0 RESULTATER

Målet med studien er å finne ut hvordan ulike lærere har arbeidet med LK20 i profesjonsfellesskapet før og under implementeringsfasen, og hvordan de legger til rette for inkluderende læringsmiljø i lys av LK20. Mine fire informanter, under pseudonymene Olav, Åsne, Lars og Tuva, ble introdusert i kapittel 3.2.2. I dette kapitlet vil jeg løfte fram de mest relevante resultatene fra intervjuene som kan hjelpe meg til å finne noen svar på problemstillingen.

Resultatene presenteres i de fire kategoriene som ble introdusert i metodekapitlet; profesjonsutvikling, fellesskap, elevens stemme og læringsutbytte. Kategoriene ble utviklet med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming gjennom Braun og Clarke sin tematiske analyse (2012). Som presentert i metodekapitlet vil det si at kategoridannelsene bygger på tidligere forskning om inkludering, samt det empiriske materialet fra intervjuene. Blant annet er kategoriene utviklet på bakgrunn av Haugs dekonstruksjon av inkludering (2014) og informantenes uttalelser. Disse kunnskapsbasene danner grunnlaget for videre drøfting.

På grunn av kategoriernes kompleksitet, har jeg valgt å utdype hver hovedkategori i to-tre underkategorier. Disse blir presentert i følgende rekkefølge for å besvare forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål: *Hvordan har lærerne jobbet med LK20 i forkant av implementeringen, og hvordan omsetter de den i praksis?*

1. Profesjonsutvikling
 - a. Læreplanarbeid i tolkningsfellesskap
 - b. Implementering av LK20 – anno Covid-19

Forskningsspørsmål: *Hvordan forstår lærerne inkluderende læringsmiljø? Og hvordan legger de til rette for inkluderende læringsmiljø i praksis?*

2. Fellesskap
 - a. Tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap
 - b. Organisering
3. Elevens stemme
 - a. Deltakelse
 - b. Medvirkning
4. Læringsutbytte

I underkategoriene 1a. *Læreplanarbeid i tolkningsfellesskap* og 1b. *Implementering av LK20* løfter jeg fram på hvilken måte lærerne har jobbet med den nye læreplanen i forkant av

ikrafttreddelsen, samt hvordan dette omsettes til handling. Fenomenet profesjonsutvikling fungerer som overordnet kategori av disse fenomenene.

Samtlige informanter legger vekt på «å høre til» og «å få bidra» til fellesskapet som signifikant for elevens opplevelse av å være inkludert. Kategoriene 2) Fellesskap og 3) Elevens stemme, skal dekke dette temaet. Under fellesskap løfter jeg fram informantenes erfaringer knyttet til det å legge til rette for tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap, samt hva de tenker rundt organisering av dette. Under elevens stemme blir lærernes tanker rundt deltakelse og medvirkning løftet fram.

Til sammen skal faktorene profesjonsutvikling, fellesskap og elevens stemme legge til rette for den siste kategorien; 4) 'læringsutbytte' – et mål om at alle elever har et sosialt og faglig utbytte i opplæringen.

Disse kategoriene er faktorer som jeg, på bakgrunn av tidligere forskning og mitt empiriske materiale, mener må ligge til grunn for et inkluderende læringsmiljø. Når alle fire komponentene er på plass, kan vi kanskje snakke om en inkluderende skole. Videre presenteres det empiriske materialet; altså informantenes svar på mine forskningsspørsmål, i nevnte kategorier.

4.1 Profesjonsutvikling

Å innføre nye læreplaner ser ut til å få konsekvenser for lærernes praksis. I første del av intervjuene fortalte informantene hvordan de, i fellesskap med kollegiet, hadde arbeidet med den nye læreplanen i forkant av ikrafttreddelsen, hvordan de hadde begynt med å sette læreplanen ut i praksis, og hvilke konsekvenser dette har fått for deres rolle som lærer.

Et eksempel fra praksisfeltet som viser at det er viktig med profesjonsutvikling for å fremme inkluderende læringsmiljø, er hentet fra samtalen med Olav. Han sier følgende:

«Det er jo ingen som ønsker et ekskluderende læringsmiljø, men det snakkes ikke så mye om hva det vil si at vi er en inkluderende skole. Det burde vært en bedre ledelse på dette – ledelsen må stake ut en kurs, det kan ikke løses av den enkelte lærer. Det må bli et bedre system – for eksempel kan man jobbe i fellesskap med kollegaer for å finne ut hvilke elever som er inkludert og hvem som faller utenfor» - Olav

Videre speiler jeg hvordan lærerne, i samarbeid med profesjonsfellesskapet, har jobbet med LK20 i forkant av ikrafttreddelsen.

4.1.1 Læreplanarbeid i tolkningsfellesskap

Ifølge ledelsen på skolen til Tuva er læreplanarbeid noe som tar tid.

«Slapp av, sier ledelsen - å innføre en ny læreplan tar åtte år» - Tuva

Det er ulikt i hvor stor grad og på hvilken måte lærerne har arbeidet med den nye læreplanen i forkant av ikrafttredelsen. Det er også variasjon i hvilke elementer fra LK20 som er prioritert på skolen deres, og hvordan de implementerer læreplanen i praksis.

Det som er felles, er at samtlige informanter startet læreplanarbeidet før Covid-19 slo ut, men at forarbeidet med LK20 i stor grad ble nedprioritert i løpet av ukene med hjemmeskole. Det skjedde imidlertid en profesjonsutvikling på den digitale fronten, hvor all undervisning foregikk digitalt eller over telefon. Dette fikk store konsekvenser for elevene, men ikke utelukkende negative.

Flere lærere nevner at hjemmeskolen førte til at de kunne inkludere elever på en annen måte enn før. Tuva kunne meddele at enkelte elever, fra såkalte ressurssterke hjem, fikk mye tettere oppfølging hjemme, mens andre elever med manglende oppfølging ikke fikk gjort særlig mye. Åsne fortalte at hun hadde gode opplevelser med hjemmeskole, fordi hun fikk en tettere en-til-en-relasjon til elevene, og i noen tilfeller også foreldrene. Disse erfaringene kunne lærerne ta med seg inn i implementeringen av inkluderende læringsmiljø i lys av LK20.

Å implementere læreplan under en pandemi er en unntakstilstand. Covid-19 vil derfor ikke være mitt hovedtema i dette kapitlet. Jeg velger imidlertid å nevne det, fordi pandemien var årsak til at informantenes skoler valgte å nedprioritere arbeidet med den nye læreplanen. På bakgrunn av Olavs uttalelser ser vi at pandemien fikk noen uheldige konsekvenser for implementeringen av læreplanen:

«Men problemet, på det tidspunktet vi gjorde dette, var at personalet ikke hadde en god nok oppfatning av hva elevene faktisk skal lære i de ulike fagene etter den nye læreplanen, så man gjorde arbeidet med utgangspunkt i faginnholdet fra den gamle læreplanen (LK06), og bare tenkte at det er det samme innholdet som nå er i den nye læreplanen.» - Olav

Dette sier kanskje noe om betydningen av å sette av tid til endringsarbeid i skolen. Olav fortsetter:

«I det store og det hele mener jeg jo at det ikke burde ha påvirket så mye, fordi man burde ha gjort mange av de tingene mye før korona kom, men så var jo tilfellet at det

hadde man faktisk ikke gjort. Og da påvirka det fordi vi heller ikke gjorde noe særlig i korona-perioden, og da havner man på etterskudd.» - Olav

Tross dette, føyer han til at det også skjer mye bra på skolen.

«Men samtidig så er det jo tanker og prosesser som er i gang, og det er mye godt arbeid som skjer, men det er mangel på helhetlig retning.» - Olav

På Tuva sin skole derimot, har de fått mye tid til å sette seg inn i læreplanen. Men også hun trekker fram at personalet havnet bakpå med læreplanarbeidet på grunn av Covid-19.

«Ledelsen har gitt mye tid til å jobbe med LK20. Vi har diskutert; Hva er målet? Hvor vil vi?» - Tuva

Jeg spør informantene hva som skal til for at de føler seg inkludert på arbeidsplassen og opplever tilhørighet til profesjonsfellesskapet. Spørsmålene tok utgangspunkt i Haugs kategorier: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Fellesskap på arbeidsplassen

Til tross for forsinkelsene i utviklingsarbeidet, kommer det fram at samtlige informanter har jobbet med LK20 i fellesskap med kollegaer, både i grupper på tvers av trinn, i faggrupper, temagrupper og i plenum. De har hatt såkalte «work-shopper» hvor de har sammenlignet LK20 med LK06, og funnet likheter og forskjeller. De har også satt seg inn i verdier og prinsipper i overordnet del.

«Vi har hatt work-shopper, masse diskusjon i fellesskap, deler i grupper, og jobber på den måten for å få en felles forståelse av begrepene da, som for eksempel utforskning og vurderingspraksis.» - Olav

«Men her begynte vi egentlig ganske tidlig – Utdanningsdirektoratet har jo sånne kompetansepakker som vi begynte ganske tidlig å jobbe med på fellesmøter. Vi jobba særlig med overordna del, og så på hva som var nytt. Og det er kanskje overordna del som er den største forskjellen i LK20. Der kommer verdisyn og prinsipper tydeligere til uttrykk. Kompetansemålene er ikke nødvendigvis endra så mye i alle fag.» - Åsne

Læringsutbytte av læreplanarbeid

I intervjuene spurte jeg hva lærerne hadde fått ut av forarbeidet med den nye læreplanen. Olav og Tuva mener det er viktig å komme til enighet om hva de ulike begrepene innebærer, slik at

man har en felles forståelse av hva man jobber mot. Derfor har det vært viktig for dem å diskutere innholdet i den nye læreplanen, både overordnet del og fagplanene, i mindre grupper og sammen med resten av profesjonsfellesskapet.

«Men vi må kanskje igjennom det, for å sette ord på det, og for å få en felles forståelse for hva dette handler om. Hva er det egentlig som er nytt her? Og hva er likt som før?» - Tuva

Inkluderende læringsmiljø blir ikke nevnt som et av begrepene de har diskutert i fellesskap. Faktisk takker en av informantene meg for at jeg gjør henne bevisst at inkludering er en del av den nye læreplanen.

«Veldig fint at du gjør meg oppmerksom på dette, for dette er en av de tingene vi ikke har snakka så mye om at fagfornyelsen er.» - Tuva

Derimot forteller Olav og Tuva at de har diskutert ulike begreper innenfor fagene. Olav trekker fram at de blant annet har studert verbene i kompetansemålene for matematikk. De fant at det mest brukte verbet er at eleven skal *utforske*, noe som har fått stor betydning i deres implementering av læreplanen i faget. I intervjuet med Tuva, kommer det fram at også hennes profesjonsfellesskap legger større vekt på at eleven selv skal få utforske og finne veien til målet, fra og med høsten 2020. Her ser vi en dreining mot økt elevdeltakelse i faget matematikk.

På spørsmålet om hvilket utbytte lærerne har hatt av forberedelsene med LK20, svarer Tuva at hun har blitt mer sikker og mer usikker på undervisningen. Hun forteller at det fine med å skulle iverksette en ny læreplan er at man blir tvungen til å vurdere sin egen praksis.

«Jeg er kanskje mer sikker, og mer usikker på undervisningen, men det er en positiv ting, fordi man vurderer sin egen praksis.» – Tuva

Åsne forteller at det har vært fint med en ny læreplan fordi man kan plukke vekk «gamle nisser», altså elementer man bare har kopiert i årevis, og får mulighet til å gjøre noe helt nytt. Hun sier:

«Det er fint å få forme våre egne planer, og få være med i skapelsen av det. Man må vurdere hva som skal inn i faget, hva som skal endres, og vurdere hva som fungerer.» - Åsne

Hun påpeker at de nærmest blir tvunget til profesjonsutvikling, og regner med det blir noen år med mye endring framover.

Skolens fokus på inkludering

Også på skolen til Lars og Åsne har de jobbet i fellesskap med den nye læreplanen. Det jeg finner interessant, er at Lars er så tydelig på hvor lite nytt han synes den nye læreplanen kommer med. Ved flere anledninger kommenterer han at *«de har ikke akkurat funnet opp kruttet på nytt, virker det som», «men dette er jo ikke noe nytt for oss», «dette jobbet vi jo med før den nye læreplanen kom»*. Han sier at formuleringene og begrepene kanskje er annerledes, men innholdet er det samme. I tillegg røper han at *«Jeg vil ikke si at min undervisning har endra seg, kanskje fordi det som er fokus på nå, er ting som vi har hatt fokus på fra før»*. En tolkning av dette kan være at han sikter til inkluderingsaspektet som satsningsområdet, for rett etter kommenterer han at skolen har lagt stor vekt på inkludering, lenge før den nye læreplanen kom.

Og gjennom intervjuet med Lars får jeg inntrykk av at inkluderende læringsmiljø faktisk er en av skolens målsettinger. Olav derimot, virker frustrert over hvor lite oppmerksomhet skolen hans har hatt på inkludering. Likevel viser Olav, gjennom sine refleksjoner rundt arbeidet med Fagfornyelsen, at han har god kjennskap til fenomenet. Denne kunnskapen har han tilegnet seg gjennom en annen jobb ved siden av lærerjobben, noe som førte til at han fikk ansvar for å lede noe av læreplanarbeidet på skolen. Jeg spør Olav om han vet om det finnes en kommunal satsning på området inkludering. Han svarer:

«Det jeg vet, er at det finnes en plan på sosial kompetanse og utvikling av sosial kompetanse. Men det går jo ikke helt på det samme (...) så det burde kanskje vært en del av en større plan om inkludering» - Olav

Åsne, som jobber på samme skole som Lars, har en litt annen tilnærming til den nye læreplanen. Hun forteller at hun har savnet å kunne fordype seg i fagene, og ser positivt på mulighetene som LK20 gir.

«noe av utfordringene i skolen er at det er så mange andre praktiske oppgaver som tar litt overhånd (...) sånn sett har fagfornyelsen blitt en fin måte å bli tvunget til å sette av tid til å sette seg inn i prinsippene fra overordna del, bakgrunnen for faget, innholdet i faget, didaktikken, vurdering for læring i det aktuelle faget og hvilke kompetansemål vi faktisk jobber etter» - Åsne

Her sier hun at de faktisk blir tvungen til å sette av tid til endringsarbeid. Åsne virker glad for å kunne tenke nytt og være kreativ, og at læreplanen gir rom for fornying.

Deltakelse og medvirkning i profesjonsfellesskapet

Lars legger vekt på at han jobber på en liten skole, noe som gjør at kollegaene har et tett og godt miljø. En fordel ved å være få, er at hver enkelt lærer får påvirke veldig mye, sier Åsne. Når det er få som har ansvar for ett fag får Åsne være med å sette et personlig preg på undervisningen og innholdet i faget, og føler at hennes stemme blir hørt.

«siden vi er en liten skole, og få som har ansvar for fagene – det er fint, for da kan jeg gjøre ting til mitt eget.» - Åsne

Men det å være få, kan gå utover kvaliteten, løfter hun fram. Ulempen er at det er så få stemmer at det er få kritiske stemmer til det man gjør, så de som kommer etter må kanskje endre en del. Hun tilføyer:

«men jeg føler jo i veldig stor grad at stemmen min har blitt hørt da» - Åsne

Tuva på sin side jobber på en mye større skole, og forklarer at det ble vanskelig å jobbe sammen med hele fagseksjonen. Det at de var så mange, gjorde at de fleste ble passive. Ved å dele inn i mindre grupper tok lærerne mer ansvar, og flere fikk delta i endringsarbeidet.

Olav jobber også på en stor skole, og har hatt ansvar for å lede arbeidet med den nye læreplanen. Slik sett har han hatt mye ansvar, og følt at han har fått bidra til fellesskapet. Han trekker også fram at han ikke hadde så mye medvirkning før han fikk dette ansvaret.

Flere av informantene føler at de ikke strekker til når det kommer til å inkludere alle elevene i klassen, og at de ikke klarer å tilrettelegge opplæringen slik de ønsker. Her forteller Åsne at det er godt å ha samarbeidspartnere på skolen. Hun sier at skolen har ansatt et eget sosialteam som kan hjelpe.

«så er vi ganske heldige som har helsesykepleier, sosiallærer, og flere miljøterapeuter nå – et ganske sterkt sosialteam egentlig, og det tenker jeg jo er en god ting at det er noen som jobber litt eksplisitt med disse tingene, og kan ta litt tak i de som faller litt utenfor og trenger noen å snakke med noen,» - Åsne

Utenom Tuva har informantene lite gode opplevelser med å samarbeide med PPT. Olav og Lars uttrykker at dette samarbeidet må forbedres.

4.1.2 Implementering av LK20

På skolen til Tuva har de fått beskjed om å starte på med «blanke ark», og blir oppfordret til å prøve seg fram gjennom «prøving og feiling»:

«Ledelsen sier: 'prøv dere fram. Start nå på 8. trinn der dere tror det er lurt å starte – med blanke ark. Dere underviser jo uansett ting dere vet elevene skal lære – men gjør et prøveprosjekt'. Og det har vi gjort nå, og starta rett på, uten å kartlegge så mye, prøvd å være litt utforskende i klasserommet.» - Tuva

I matematikken benytter de noe hun kaller for «rike oppgaver» som inngangsport til læring i faget:

«Vi har prøvd å legge opp undervisning med oppgaver som er det vi kaller rike oppgaver i matematikken – at det er en inngangsport som skal være veldig lett, og så skal det være mulig å differensiere oppgaver oppover» - Tuva

Også Olav er opptatt av å differensiere oppgavene i matematikkfaget:

«så er det utrolig viktig at man legger opp til disse gode oppgavene hvor alle kan delta på ulike nivåer, (...) og kan løses på mange forskjellige måter.» - Olav

Med slike oppgaver er det opp til elevene å finne ulike løsningsmetoder på ett problem, forklarer Tuva. Her kan hun veilede elevene til å utforske og finne flere måter å løse problemet på. På den måten kan man gjøre oppgavene vanskeligere for enkelte elever, og tilpasse nivået etter elevenes forutsetninger. Likevel synes hun det er vanskelig å ivareta alle elevenes behov:

«Men vi føler nok at vi har inkludert de svakeste elevene mest, eller de som er midt på treet også – og så sitter det noen i klassen som er veldig faglig sterke, som tenker at 'okei, nå har vi holdt på med det vi holdt på med på 4. trinn – gi meg noe mer mat'» - Tuva

På skolen til Åsne har personalet arbeidet med å utvikle systematiske og langsiktige planer som går på tvers av fag:

«Men altså det å systematisere tingene, at det ikke bare blir sånne tilfeldige prosjekter man kommer på, men at man faktisk setter det i et system og lager disse planene. For eksempel; i sjette klasse så har man et prosjekt som involverer mange fag som handler om det samiske.» - Åsne

Hun hevder at det å skrive ned en plan for hvilke prosjekter man kan ha i ulike fag, på tvers av fag, og på bestemte klassetrinn kan være til stor hjelp for dem som kommer etter:

«og det er jo en veldig stor hjelp til de som kommer etter også – hvis man kommer som ny lærer, for eksempel.» - Åsne

Her har jeg kun løftet fram noen aspekter knyttet til informantenes erfaringer med å omsette LK20 til praksis handling. I delkapittel 4.2-4.4 vil jeg utdype hvordan lærerne iverksetter læreplanens intensjon om inkluderende læringsmiljø i skolen.

Forskningsspørsmål: *Hvordan forstår lærerne inkluderende læringsmiljø? Og hvordan legger de til rette for inkluderende læringsmiljø i praksis?*

Som vi har sett er inkludering et svært komplekst begrep, og dette gjenspeiles i svarene til de fire informantene. For å kunne svare på hvordan lærerne legger til rette for inkluderende læringsmiljø, så jeg det hensiktsmessig å finne ut hvordan de forstår fenomenet. Jeg spurte lærerne om hva de tenker når jeg sier 'Inkluderende læringsmiljø'. Her er en kort oppsummering av hva de svarte:

Ifølge informantene handler inkluderende læringsmiljø om at elevene skal *«oppleve at de er en del av samme opplæringsmiljø, og at de tilhører fellesskapet»*, og at skolen skal *«sørge for at alle føler seg sett»*, skape *«trygghet og tillit»* og *«gode relasjoner»*. De belyser også aspekter som *«elevmedvirkning; at elevene blir hørt og lytta til»* og *«å tørre å la elevene få litt av kontrollen»*, *«å dyrke fram mangfoldet»*, *«(pedagogisk) differensiering innenfor samme fellesskap»*, *«et klasserom hvor det er helt normalt å bli tatt ut på gruppe, uansett hvilke behov man har»*, og *«at alle elever, uansett forutsetninger skal oppleve mestring i fellesskapet»*. Disse uttalelsene vil jeg ta et nærmere blikk på i de neste delkapitlene.

To av informantene løfter fram ett av skolens satsingsområder:

«Og det legger vi veldig fokus på her, at «vi er forskjellig, men vi er like mye verdt», som vi pleier å si. Og det begynner vi ganske tidlig med å lære elevene våre» - Lars
«At vi har den (...) bakgrunnen og tilnærmingen – gjør at vi har det fokuset på at vi er ulike, men at alle er like mye verdt.» - Åsne

En av informantene belyser Magnussons smale perspektiv på inkludering:

«Det første man tenker når man tenker inkludering i samfunnet, så tenker man inkludering av ulike grupper, og gjerne grupper knytta til etnisitet eller kanskje

religion, men når man er i skoleverden, så tenker man gjerne også på dem som har noen ekstra behov.» - Åsne

Det var tydelig at informantene svarte ut ifra hva de tenkte var viktig for at en elev opplever å være inkludert. Videre spurte jeg dem hva som skulle til for at de selv opplevde seg inkludert på sin egen arbeidsplass. Da spørsmålet ble mer personlig, var de mer konkret i svarene, og det kom fram flere nyanser til fenomenet inkludering.

«Jeg føler meg inkludert, fordi vi jobber sammen, vi planlegger sammen, snakker sammen om hva vi gjør. Men jeg føler meg kanskje mest inkludert fordi jeg blir møtt på jobb, med et smil og et 'hei'» - Tuva

«Bli hørt og lytta til, blir tatt på alvor, og opplever mening med det man holder på med» - Olav

Videre gikk vi inn på fenomenet inkluderingspraksis. Her vil jeg løfte fram de faktorene informantene vektlegger i sin implementering av inkluderende læringsmiljø, i lys av LK20.

4.2 Fellesskap

Å øke elevens opplevelse av å tilhøre et fellesskap er den første kategorien Haug mener skolen skal styrke for å fremme inkludering i skolen (2014). Dette var en av faktorene informantene var samstemte om da vi diskuterte hva som kjennetegnet inkluderende læringsmiljø.

4.2.1 Tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap

I samtlige intervjuer mente informantene at elevene må få oppleve å være en del av ett og samme fellesskap for at de skal føle seg inkludert.

«Man trenger fellesskapet, man trenger hverandre» - Tuva

«Da tenker jeg at alle skal oppleve at de er en del av samme opplæringsmiljø, at man som elev skal oppleve at en tilhører fellesskapet her. (...) Og så tror jeg man må få en forståelse for at vi er et slags vi – vi er et fellesskap» - Olav

«... opplever mestring i fag. Men også sosialt, at man har et fellesskap. 'Dette er vår klasse, vi er sammen om dette her'. Sørge for at alle har det trygt og godt på skolen er jo selvfølgelig en viktig del av inkludering» - Åsne

«At ingen blir utelatt – det er kanskje den viktigste jobben vi har som lærere – å skape trygghet for elevene. (...) vil at mine elever skal kjenne at «jeg er en del av dem». Og at (...) ingen skal føle at de er alene» - Lars

Disse utsagnene kan tolkes som at fellesskapet er definert som en plass hvor alle elever får være til stede i ett og samme klasserom og deltar i samme undervisning som sine jevnaldrende. Olav og Åsnes utsagn kan også tolkes som at elevene trenger tilhørighet både til det sosiale fellesskapet, men også et faglig fellesskap. Til tross for at det er viktig å styrke fellesskapet, løfter Olav fram at det skal være rom for forskjellighet, og at én elev ikke alltid må gjøre det samme som en annen:

Jeg har veldig tro på at det skal være ett fellesskap, men det skal også være muligheter for å gå sine egne veier inni det fellesskapet, og at man som lærer må være tydelig på, når vi må være samlet alle, og når kan elevene slippes litt fri, og få gjøre det de trenger å gjøre?» - Olav

I et slikt fellesskap er det læreren som bestemmer rammene, men elevene får også medvirke i situasjoner hvor de har andre behov enn flertallet, forklarer Olav.

«Og så har vi andre situasjoner hvor elevene er på forskjellige nivåer, og hvor de jobber med ulike ting; disse jobber med dette, noen jobber med dette, andre jobber med dette, og så samles vi til fellesskapet etter hvert.» - Olav

Gode relasjoner er et gjengående tema i samtale om inkludering. Lars hevder at dette er den viktigste faktoren for å skape inkluderende læringsmiljø.

«Og relasjonsbygging er det viktigste – både blant elevene, og med læreren. For dersom du har en god relasjon, så blir det en trygghet, som gjør at det blir et godt og sunt læringsmiljø» - Lars

I tillegg legger han vekt på relasjonen mellom skole og hjem.

«men vi jobber i hvert fall for at alle skal føle seg inkludert, og da er det jo enormt viktig med et godt samarbeid med foreldrene, og at eleven opplever at læreren er på dens side.» - Lars

Tuva sier at det er lærerens oppgave å legge til rette for gode relasjoner.

«Så hvordan vi lærere bygger relasjoner og snakker til elevene, hvordan vi inkluderer de, er avgjørende. Læreren må skape et klasserom hvor det er ufarlig å delta, hvor det er lov til å si/gjøre feil.» - Tuva

Her ser vi at relasjoner og deltakelse henger sammen, og er avgjørende for inkluderende læringsmiljø. Så hvordan bygger vi gode relasjoner? Og hvordan kan vi legge til rette for et klasserom hvor alle får delta i et trygt læringsmiljø?

Tuva forklarer at

«Elevene må oppleve at du som lærer vil den vel, at du er på deres lag. (...) Klassen skal være et godt sted å være, for alle.» - Tuva

Hun legger fram at hun selv har opplevd at elever føler det motsatte, og at det tar lang tid å reparere en skadet relasjon. For å bygge en god relasjon er det ifølge Lars viktig å vise eleven gjennom handling at en bryr seg:

«Bruk friminuttene til å snakke med elevene - vis at du faktisk bryr deg. Ikke bare gjennom den planlagte elevsamtalen.» - Lars

Åsne belyser også at det er betydningsfullt å arbeide med det relasjonelle, i tillegg til det faglige:

«Målet vårt er ikke nødvendigvis at alle elevene skal gå ut med toppkarakterer, selv om vi har lyst til å være en faglig god skole. Men målet vårt er at de skal ha det bra, de skal være trygge her, og at de skal oppleve mestring. Det opplever jeg er litt kulturen her. Så da tenker jeg at vi jobber med inkludering» - Åsne

Tuva forklarer at ikke alle elevene får den tilhørigheten til det sosiale og faglige fellesskapet som de har krav på. Hun trekker fram et eksempel på to elever som har krav på assistent, hvor assistenten har vært sykemeldt i flere måneder. Hun sier at det er «ledelsens problem», og at dette handler om mangel på ressurser.

«men det er ikke helt svart-hvitt - deler av opplæringen går veldig fint – begge kan delta i klasseroms-samtaler og oppleve mestring, men som helhet tror jeg de føler seg mer utenfor enn innafor. Men han ene er veldig innafor i det sosiale fellesskapet – det er verre med det faglige.» - Tuva

Når vi snakker om fellesskapet, blir det naturlig for informantene og trekke inn elevene med rett på spesialundervisning. Dette fører oss inn på diskusjonen rundt organisering og

plassering av elever med ulike behov, et mye omdiskutert tema i skolen. Noen av disse refleksjonene blir løftet fram i neste delkapittel.

4.2.2 Organisering

Tidlig i samtalen om klassen som én klasse og ett fellesskap trekker Olav fram elevene som har krav på spesialundervisning, og organiseringen av disse. Han stiller spørsmål til hvordan vi i større grad kan inkludere disse elevene i skolen, noe som er et relevant spørsmål med tanke på min problemstilling. Skal vi skape en inkluderende skole, må også elevene med spesialundervisning inkluderes.

«hvis man begynner å tenke over hvilke verdier det egentlig formidler i det man gjør (...). Inkluderende arbeidsmiljø, inkluderende læringsmiljø og inkluderende fellesskap – fine ord, men hvilke signaleffekt sendes ut, når man først planlegger den ordinære opplæringa, og så fyller man opp spesialundervisninga med lærere som har timer til overs, etter at skolen har starta?» - Olav

En forståelse av dette utsagnet kan være at ordene som blir formidlet, ikke alltid står i samsvar med handlingene. Han hevder at man i de tilfellene der det er hensiktsmessig, bør legge til rette for spesialundervisningen inni vanlig klasserom. Samtidig poengterer han at det alltid vil være elever som har behov for å ha spesialundervisning utenfor den ordinære opplæringen, for at vi i det hele tatt skal klare å inkludere disse.

«hvis elevene som mottar spesialundervisning skal bli mer inkludert – det er klart at spesialundervisning kan skje inni vanlig klasserom i de tilfellene der det er hensiktsmessig, men det vil helt sikkert være behov for spesialundervisning utenfor den ordinære opplæringen, det vil være elever som har behov for det.» - Olav

Olav påpeker også at det ikke må være slik at det kun er elever med rett til spesialundervisning som tas ut av klasserommet. Han ytrer at undervisning i ulike grupper må normaliseres, og er noe som hører med i en tilpasset opplæring:

«Men det skal ikke være slik at de må tas ut, og så blir de som en egen gruppe. Det bør være normalt å ta ulike grupper ut av klasserommet, (...) det skjer med alle. Ulike elever tas ut til ulike formål og ulike undervisningsopplegg. Men dette krever veldig god organisering» - Olav

«At alle skal være inkludert, MÅ innebære at vi ikke tenker slik at det kun er tilpasninger for noen få, og at resten er én gjeng. Men nå må vi tenke at det er tilpasninger for alle i alt vi gjør.» - Olav

Denne uttalelsen kan forstås som et svar på opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring (1998, §1-3). Ifølge Olav må vi i større grad tilpasse undervisningen til alle elever, og ikke bare til «de elevene som strever mest» (Olav).

Både Tuva, Olav og Åsne gir eksempel på at det kan være fruktbart for elever å få undervisning utenfor det ordinære klassefelleskapet.

«I tiende klasse fungerte det veldig godt å ta elever med ut på gruppe, fordi spesialpedagogen var med i planlegging av undervisningen og visste godt hva som skjedde i timene, og det var frivillig å bli med ut. Hun hadde så god kjemi med elevene at til og med de sterke ville bli med ut, så det ble ikke en sånn «dummingruppe». Det kunne være hvem som helst (...). Hun var så fleksibel, og det tror jeg er viktig at spesialpedagogen er for at det skal fungere» – Tuva

«I starten likte ikke elevene å bli tatt ut, fordi de opplevde å bli ekskludert fra læringsfelleskapet, men etter hvert så de at de kunne lære mer utenfor ordinær undervisning, og opplevde mestring, så nå er de glad for å bli tatt ut, for de har fått tro på at de kan lære noe. Og jeg skulle ønske de kunne fått dette inni klasserommet, men med disse tror jeg ikke det går.» - Olav

«Så hvis frykten er utenforskap, så kan man oppleve mer utenforskap av å være i klasserommet i enkelte fag, enn å få tilpassa opplegg og oppleve mestring utenfor klasserommet. (...) noen elever tenker jeg vil blomstre veldig av å gå på for eksempel spesialskoler. Rett og slett fordi de blir møtt av kompetente voksne, får bedre tid og får oppleve mestring i et fellesskap, istedenfor å alltid være utenfor.. i et stort fellesskap.» - Åsne

Dessverre kan det å bli tatt ut av klassefelleskapet også ha negative konsekvenser. Lars forteller at han

«opplever at disse elevene har litt mindreverdighetskompleks, fordi de føler at de er så mye dummere enn andre. Og så er det kanskje ikke det det går ut på – det er ikke det at noen er smartere enn andre – men de møter andre utfordringer.» - Lars

På skolen til Tuva prøver de å tilrettelegge for alle inni klasserommet før høstferien, for å bli godt kjent med elevene, for så å finne ut hvem som trenger tette oppfølging. På den måten får de bedre tid til å utvikle gode relasjoner til elevene som kanskje har behov for ekstra tilrettelegging.

Åsne sier at det er litt «både, og» at elevene får velge om de vil bli med ut. I enkelte tilfeller mener hun at elevens beste er å få undervisning i mindre grupper, fordi den får tettere faglig oppfølging, i tillegg til at eleven får roet seg ned i et miljø med mange færre inntrykk.

«For noen elever kan det nok være greit å slippe å ta det valget. (Men det kan jo bli vanskelig dersom man føler at man tvinges ut og ikke har noe valg.) Elevens stemme er blitt veldig viktig med tanke på spesialundervisning, og skal være det. Men det er et dilemma hvis man tenker at det beste for eleven er at den er på liten gruppe, (...), men eleven ikke vil.» - Åsne

Dette er, ifølge Åsne, et stadig dilemma, hvor hun prøver ut ulike strategier. En strategi er å hele veien være i kontakt med foreldrene. Sammen med dem kan Åsne lettere finne ut hvor mye hun kan «pushe» elevene:

«skal vi pushe eleven til å gå ut, eller skal vi la eleven sitte inne, og egentlig ikke få så mye ut av noe, og kanskje være mer utagerende i klasserommet? Det er et stadig dilemma» – Åsne

Under prinsippet 'Et inkluderende læringsmiljø' i LK20 finner vi at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden det ikke står eksplisitt hvem «alle» er, spurte jeg lærerne hvem de tenkte dette gjaldt. Olav og Åsne mente det inkluderende fellesskapet måtte gjelde alle personer på skolen. Tuva innlemmer ledelsen og foreldregruppen i det inkluderende fellesskapet.

«Jeg tenker jo at det betyr alle - (...) elever, og lærere, og alle andre personer på denne skolen. Men spesielt elevene – det er de som er i fokus (...) enten du er funksjonshemma, har dysleksi, lese- eller skrivevansker, eller andre læringsvansker, eller har andre diagnoser, eller om du kommer fra et annet land. Det betyr alle personer, rett og slett.» - Olav

«jeg tenker at man alltid kan diskutere om elever skal gå i et normert løp, eller om de skal 'gjøre noe annet' – men, når vi er her på skolen, så må vi forholde oss til de elevene vi har. (...) Det er alle elevene jeg har i klassen» - Åsne

«det betyr vel alt i fra at både ledelse til foreldre blir inkludert, at foreldrene også får – at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem» - Tuva

Her ser vi at informantene, på lik linje med tidligere forskning, har ulike forståelser av hvem som skal inkluderes.

4.3 Elevens stemme

En annen komponent som kommer til syne gjennom intervjuene, er elevens stemme; hvorvidt den er viktig for elevens subjektive opplevelse av å være inkludert, og hvordan man som lærer kan la elevene få være med å påvirke sin egen opplæring. Her vil jeg presentere hva lærerne sier om elevens stemme i to underkategorier; elevdeltakelse og elevmedvirkning.

4.3.1 Deltakelse

Olav forteller at deltakelse indikerer at eleven er den som skal være aktiv, og læreren er den som skal legge til rette for læring. Han påpeker at læreren har gått fra å være en kunnskapsformidler (fra tidligere læreplaner) til å bli en veileder og tilrettelegger for læring. Dette er Tuva enig i:

«Læreren må skape et klasserom hvor det er ufarlig å delta, hvor det er lov til å si og gjøre feil» - Tuva

I likhet med Olav, mener Tuva at en inkluderende undervisning inneholder «aktiviteter som elevene kan koble seg på». Med andre ord, undervisning som tillater eleven å både gi og få fra det sosiale og faglige fellesskapet.

«og at eleven må få være aktiv, må få utforske og diskutere sammen; det er på den måten de lærer, og at vi lærere må legge til rette for at elevene kan oppleve det, og få til læring.» - Tuva

Hun kommer med eksempler på oppgaver hvor lærer instruerer, og elever får lære ved å utforske. Tuva sier at det positive ved utforskende læring er at eleven får erfare og oppdage ny kunnskap selv. På den måten får de et helt annet forhold til kunnskapen, enn i lærerstyrte timer hvor læreren stiller spørsmål og eleven blir konfrontert med hva som er rett og galt. Hun understreker også at når elevene får utforske og oppdage selv, blir det lettere å huske det de

har lært. Dette kan trolig bidra til dybdelæring, som er en av de nye intensjonene i opplæringen.

Lars trekker paralleller til elevdeltakelse og mye muntlig aktivitet i forbindelse med medvirkning. Han sier at

«i fag som norsk, samfunnsfag og KRLE kan man diskutere ulike etiske dilemmaer, og trene opp elevene til å ta standpunkt, til å ha egne meninger, til å begrunne standpunkt gjennom for- og motargumenter, og til å respektere andres meninger. Slik kan vi ruste de til eksamen og til senere i livet» - Lars

Her ser vi hvordan deltakelse og medvirkning kan oppfattes som to forvekslingslike fenomener. Det fører meg til neste underkategori; medvirkning.

4.3.2 Medvirkning

Demokrati og medborgerskap er en viktig komponent i overordnet del

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan vi knytte opp til Haugs kategori; medvirkning.

Olav trekker automatisk inn medvirkning som en vesentlig faktor for at eleven skal føle seg inkludert i læringsmiljøet. Her blir elevens stemme satt på agendaen, noe som betyr at eleven skal oppleve å bli sett og hørt.

«Og så tenker jeg elevmedvirkning – at elevene MÅ få mene, og si noe om, bli hørt på og lyttet til, på «hvordan lærer jeg egentlig best på min måte?» - Olav

Olav er den eneste informanten som uten påvirkning fra meg trekker inn medvirkning som en betydningsfull faktor for inkludering. Lars og Tuva løfter fram at man ikke alltid kan høre på elevene, for da vil de bare se på film.

«Men hvis elevene skulle påvirke hver time, hadde det kanskje blitt veldig mye film, og veldig lite fagstoff.» - Lars

Akkurat slike holdninger; at elevene bare vil se på film, mener Olav vi må få bort. Vi må få til en holdningsendring, uttrykker han. Han mener at dersom elevene får trening i å uttrykke sine behov og meninger, vil de etter hvert komme med noe mer innholdsrikt. Lærere må derfor begynne å lytte til og ta elevene på alvor, og tro på at elevene vet hvordan de selv lærer best.

«Og vi må faktisk ta elevene på alvor og høre på hva de sier. Hvis de sier at de ikke klarer å konsentrere seg i klasserommet, så er det en grunn til at de ikke klarer å konsentrere seg i klasserommet.» - Olav

«Jeg tror at det viktigste vi kan gjøre for å få til et inkluderende læringsmiljø er å faktisk lytte til hva de har å si – første gang, andre gang og tredje gang – og så den tolvte gangen, så kommer det kanskje noe litt dypere fram som er viktig, og sier noe om hva som skal til for at de skal bli mer inkludert. (...) og så må vi gjøre det vi kan for å få til at den eleven skal få det den trenger.» - Olav

Olav sier at lærere må tørre å gi fra seg kontrollen til elevene.

«tørre å slippe kontrollen litt, og tørre å la elevene komme til ordet. Ja, hva skjer egentlig når vi lar elevene få litt mer makt, eller får lov til å være med å styre hvordan de lærer selv?» - Olav

En måte Tuva og Lars gir fra seg litt av kontrollen på er å la elevene få være med på å bestemme vurderingsform. Tuva synes det er positivt å la elevene få vurdere seg selv og hverandre.

«De er ofte veldig kritiske til hverandre – og det er kanskje lettere når det ikke kommer fra meg.» - Tuva

Tuva syns imidlertid det er vanskelig å vite hvordan elevene kan være med å planlegge undervisningen når de ikke har kunnskap om temaet enda. En strategi hun har, er å legge til rette for metasamtaler med elevene om deres egen læring:

«Jeg prøver jo å hele tiden bevisstgjøre de om forholdet til egen læring – sånn «syns du at dere er gode læringspartnere, eller burde du satt deg med noen andre?» eller «nå har du en læringspartner som snakker litt lite – det er også en del av det du skal lære deg», og har sånne dialoger.» - Tuva

I samtale med Lars stiller jeg oppfølgings spørsmål til hvordan medvirkning kan bidra til inkludering. Han uttrykker:

«Det er jo det at de føler seg hørt. Ved å ha elevråd for eksempel kan de bli hørt, og føle at de har en mening. Og når man føler at man blir hørt, så er det og naturlig å føle seg inkludert.» - Lars

Her trekker han fram elevrådet som et viktig organ hvor elevene kan bli hørt og oppleve at deres mening betyr noe. På den måten medvirkning innvirkning på deres opplevelse av å være inkludert. Olav praktiserer elevmedvirkning i større grad i klasserommet. Han mener at eleven selv vet hva den trenger å øve på, og lar dem velge oppgaver selv, ut ifra eget behov. En måte

Olav sørger for elevmedvirkning er å la elevene få være med å velge arbeidsinnhold ut ifra elevens behov:

«Elevene får være med å velge hvilke typer oppgaver de vil jobbe med ut ifra hva de trenger å jobbe mer med. For eksempel i matematikk: dersom man mestrer algebra, men strever med sannsynlighet, får eleven heller jobbe med sannsynlighetsoppgaver, med tilpasset vanskegrad - istedenfor å jobbe med noe man kan veldig godt, eller noe som er altfor vanskelig. Det er mye valgfrihet i timene. Enkelte timer er mer lærerstyrt» - Olav

I tillegg lager han tilpassede avtaler med enkelte elever som har behov for det. Han legger også til at skolen i større grad bør styrke elevenes medvirkning i vurderingssituasjoner:

«Jeg håper vi får til en større endring i vurdering – elevene kan ikke vurderes etter samme mal.» – Olav

Dette fører meg videre inn på læringsutbytte som faktor for inkluderende læringsmiljø.

4.4 Læringsutbytte

For at en elev skal oppleve skolen som inkluderende er det, ifølge informantene, avgjørende at den også har tilstrekkelig læringsutbytte. Samtlige informantene synes derimot det er vanskelig å beskrive når en elev har/ikke har tilfredsstillende læringsutbytte. Her løftes lærernes tanker knyttet til faglig og sosialt læringsutbytte fram.

Når Åsne tenker inkludering, tenker hun at det handler om å sørge for at *alle* kan nå et mål de setter seg. Det betyr ikke at alle skal ha samme mål, men at alle får samme mulighet til å utvikle seg og lære:

«For hvis alle skal ha samme mål, så vil veldig mange falle av – det kan være mange faktorer som gjør at man ikke klarer å nå det samme målet som andre – men at alle kan nå et personlig mål, det må jo være inkludering på en måte.» - Åsne

I forbindelse med at Olav vektlegger elevens stemme, spør jeg om hva konsekvensen er dersom læreren ikke lytter til elevene, eller tar dem på alvor. Han svarer:

«Nei, jeg tror jo konsekvensene er at mange sitter i et klasserom uten egentlig å få gjort stort en dag. (...) De er til stede, fysisk er de til stede, men psykisk er de ikke til stede, mentalt er de ikke til stede.» - Olav

Her snakker vi om elevene som er fysisk til stede i fellesskapet, men som ikke deltar, og dermed ikke har læringsutbytte. Jeg spør hva som må til for at alle elever skal ha et sosialt og faglig utbytte av undervisningen, og Olav svarer:

«Per definisjon er det umulig å følge opp 25 elever og tilpasse til hver enkelt elevs behov slik at alle har tilfredsstillende læringsutbytte i samme undervisning, og samtidig oppfylle alle mål i læreplanen. Det vil alltid være noen som ikke har tilfredsstillende utbytte, men det kommer an på hvordan man definerer det» - Olav

Vi kommer videre inn på tematikken utbytte i det ordinære opplæringstilbudet versus elever med rett på spesialundervisning.

«Ja, jeg har også flere elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet enn de som har krav på spesialundervisning. Altså per definisjon, burde flere hatt krav på spesialundervisning.» - Olav

Det kan virke som at Olav har forsøkt å henvise flere elever til utredning, uten noe resultat. Han har fått inntrykk av at PPT mener at elever må ha karakteren '1' for å få vedtak om spesialundervisning:

«Det er en oppfatning i PPT at en elev har utbytte dersom den har karakteren 2 – det er jo hårreisende» - Olav

Et lignende tilfelle finner jeg hos Lars:

«det er jo elever som ikke har IOP som også trenger litt ekstra oppfølging» - Lars

Lars sitt utsagn kan tolkes som at enkelte elever har behov for ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5-1), eller det kan kobles til opplæringslovens §3-1 tilpasset opplæring som gjelder for alle elever.

Olav løfter fram at vurderingspraksisen må endres for å sikre bedre læringsutbytte. Han hevder at vurderingen må tilpasses den enkelte, i henhold til tilpasset opplæring.

«Elevene går på skolen for å lære, ikke for å bli vurdert. (...) Det er jo det at de får samme prøve, og på samme tidspunkt, med samme form, som er brudd på reglene. (...) Vurdering skal brukes til å fremme motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Det er ikke motiverende å få en prøve hvor du klarer tre av tretti oppgaver. Da er den prøven mislykka da» – Olav

På Tuva sin skole har de gått bort i fra karakterer fram til 10. klasse for å konsentrere seg om vurdering for læring istedenfor tall og konkurranse:

«Vi gir ikke karakterer før i 10.klasse; kun undervisvurdering og egenvurdering, hvor vi bevisstgjør eleven på det den får til og hva den kan bli bedre på. For mange elever er dette fruktbart.» - Tuva

På skolen har de en felles vurderingspraksis. Tuva tror det er mer inkluderende med en formativ vurdering, enn en karakter:

«jeg tror kanskje du føler deg mer inkludert når du for eksempel får en tilbakemelding med to ting som var bra og en som var dårlig, enn å få en ener eller toer. Hvis du bare får tilbakemeldingen; «dette var bra, og dette kan du bli bedre på», så får du akkurat samme type tilbakemelding om du fikk karakteren to eller fem.» - Tuva

En erfaring Tuva tok med seg fra hjemmeskoleperioden var at det ble enda viktigere å lage overkommelige og tilpassede oppgaver, slik at alle fikk gjort noe. Hun viderefører denne tankegangen til klasserommet:

«Jeg må legge opp min undervisning slik at de elevene med IOP også opplever mestring inni klasserommet.» - Tuva

Men Tuva uttrykker også at det er vanskelig å skulle sørge for at alle elever har både et sosialt og et faglig utbytte. Hun sier:

«PPT er en god samarbeidspartner her. Det er fint å koble dem på når det er ting jeg syns er utfordrende.» - Tuva

Tuva meddeler at enkelte elever trenger tett oppfølging og tydelige instruksjoner, og at dette kan by på utfordringer når hun er alene i klasserommet. Hun uttrykker sin frustrasjon:

«I IOP-en hans står det at han trenger veldig tydelige instruksjoner om hva han skal gjøre – men når du da er én lærer i klasserommet, og det er litt kaotisk på slutten av dagen, hvordan gjør du det? Og hva er en veldig tydelig oppgave i lys av at «nå skal du utforske selv» i matte?» - Tuva

Det er tydelig at det dukker opp mange utfordringer i arbeidet med å utvikle en inkluderende praksis. I dette kapitlet har jeg belyst noen av resultatene fra intervjuene som er relevant for å kunne svare på hvordan en lærer legger til rette for inkluderende læringsmiljø i praksis. Ut ifra svarene til informantene finner jeg noen fellestrekk for hvordan lærerne forstår

inkludering, men også noen ulikheter. Dette får følger for inkluderingspraksisen på de ulike skolene. Ifølge informantene er det viktig å komme fram til en felles definisjon rundt ulike begreper i læreplanen. Implisitt sier de da at det er viktig å tolke inkluderingsbegrepet i profesjonsfellesskapet. Slik kan man komme fram til en felles definisjon på hva inkludering betyr i praksis, før man videre kan legge til rette for et inkluderende fellesskap hvor alle elever får delta og medvirke i sin opplæring, slik at den enkelte har et faglig og sosialt utbytte. Disse elementene vil være utgangspunkt for drøftingene.

I neste kapittel vil jeg drøfte resultatene opp imot teoretiske og historiske perspektiv knyttet til profesjonsutvikling og implementering av inkluderende læringsmiljø i lys av LK20. Ved å vekselvis bevege meg mellom det empiriske materialet og teori kan jeg forhåpentligvis være med på å tilføye eller utdype noen aspekter rundt implementering av ny læreplan og inkluderende læringsmiljø i skolen (Anker, 2020).

5.0 DRØFTING

I dette kvalitative forskningsprosjektet belyser jeg hvordan fire lærere har arbeidet med den nye læreplanen; alene og sammen med profesjonsfellesskapet, hvordan de forstår inkluderingsprinsippet, og hvordan de jobber for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Jeg velger å belyse alle tre leddene, for å få et helhetlig bilde av inkluderingens vei fra den intenderte meningen i LK20 til den gjennomførte praksis i skolen (Goodlad, 1979).

I dette kapitlet blir resultatene fra intervjuene drøftet opp imot teori om profesjonsutvikling (Fasting, 2018), implementering av læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020) og inkludering (Haug, 2014; Magnussen, 2019; Mitchell, 2015; Statped, 2020, UNESCO, 1994). I avsluttende kapittel sammenfatter jeg funnene, og trekker fram de viktigste poengene.

5.1 Profesjonsutvikling

Implementering av en ny læreplan er en del av utviklingen i skolen, og må nødvendigvis få konsekvenser for læreres pedagogiske praksis (Haug, 2014, s. 6). Skolen skal, i samarbeid med andre aktører knyttet til skolen, sørge for en god implementering av den nye læreplanen slik at elevene opplever mestring, læring og utvikling i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.67). Overgangen fra LK06 til LK20 er preget av en tid med pandemi, noe som også får konsekvenser for profesjonsutviklingen.

Som Haug sier, må inkludering gjennomsyre alle nivåer i opplæringen (2014). Det krever et profesjonsfellesskap som er villig til å utvikle seg og endre sin pedagogiske praksis. Dette er, som introdusert i kapittel 2.0, et av prinsippene for skolens praksis, jamfør overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). Her står det at lærere har et ansvar for å vurdere og videreutvikle egen praksis. Ifølge veiledningen fra Utdanningsdirektoratet er det profesjonsfellesskapets oppgave å samarbeide om å tolke og omsette intensjonene i LK20 til praksis (2020c), jamfør den oppfattede læreplanen i Goodlads læreplanteori (1979). Fordi inkluderende læringsmiljø er en av verdiene i overordnet del, vil profesjonsutvikling være relevant i arbeidet for en bedre inkluderingspraksis. Videre drøftes det hvordan man gjennom tolkningsfellesskap kan drive læreplanarbeid som bidrar til inkludering.

5.1.1 Læreplanarbeid i tolkningsfellesskap

Som tidligere nevnt skal LK20 i samvirke med opplæringsloven legge føringer for hvordan den faglige og pedagogiske praksisen skal foregå i skolen (Blikstad-Balas, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette ligger det at læreplanverket er en veiledning for læreren. Samtidig vet vi at LK20 gir et stort handlingsrom for den enkelte lærer

(Utdanningsdirektoratet, 2020c). En utfordring som oppstår i implementeringen av nye læreplaner er gapet mellom den formelle læreplanen og den praktiserte læreplanen (Goodlad, 1979). Mellom disse to leddene i Goodlads læreplanteori finner vi læreplanen slik den forstås av rektor og lærere på den lokale skolen; den oppfattede læreplan (1979). Læreplanen må derfor tolkes før den kan omsettes til handling, slik informantene Olav, Tuva, Åsne og Lars har gjort i samarbeid med sine profesjonelle fellesskap. I praksis (den praktiserte læreplan) skapes det individuelle forskjeller på bakgrunn av lærernes subjektive tolkninger. På grunn av dette mellomleddet, skapes det derfor store forskjeller i skolene for hvordan man gjennomfører undervisningen etter LK20. Det medfører at det også vil være forskjeller i hvor stor grad inkludering blir satt på agendaen på hver skole, og på hvilken måte skolen utvikler et inkluderende læringsmiljø.

Det som er gjennomgående i lærernes arbeid med LK20 og implementeringen av denne, er at alle ble påvirket av korona. Likevel er det et fellestrekk at alle har jobbet med å forstå og tolke den nye læreplanen (LK20) i fellesskap og i grupper med kollegaer i forkant av ikrafttredelsen.

Både Olav og Tuva løfter fram betydningen av at man jobber i fellesskap for å få en felles forståelse av de ulike begrepene i læreplanen, noe som samsvarer med Utdanningsdirektoratets oppfordring til å samarbeid rundt LK20 (2020c). Dette er ifølge Fasting svært viktig i utvikling av kompetansen i et profesjonsfellesskap (2018), og et viktig steg fra å forstå og tolke læreplanen, til implementeringen av denne (Goodlad, 1979).

På bakgrunn av at inkludering er et komplekst begrep som åpner opp for forskjellige tolkninger, er dette kanskje et av begrepene som nettopp burde vært tolket og gitt en felles forståelse i profesjonsfellesskapet. Dersom lærerne i fellesskap reflekterer rundt og vurderer sin egen undervisning, kan lærerne utvikle en rikere forståelse av god inkluderingspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derimot ingen av informantene som uttrykker at de faktisk har diskutert begrepet eksplisitt i fellesskap. Dette kommer fram gjennom Tuva og Olavs uttalelser hvor tilfellet er at det ikke snakkes så mye om hva det vil si at de er inkluderende skoler.

I intervjuet med Olav kom det også fram at kollegiet tok utgangspunkt i faginnholdet fra LK06 da de jobbet med læreplanene for de ulike fagene. Dette er problematisk fordi LK20 er bygget opp på en annen måte enn LK06, og fordi opplæringen skal bygge på innholdet i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Lærerne mister på denne måten sammenhengen mellom

overordnet del og læreplan i fag, som i utgangspunktet skulle være til hjelp for lærerne i implementeringen av LK20. Samtidig sier Lars at innholdet egentlig ikke er så veldig forskjellig i de to læreplanene, og at man fint kan overføre mye av det man har gjort tidligere til gjennomføring av den nye læreplanen. Dette er en av konsekvensene av det frie tolkningsrommet (den oppfattede læreplanen) som den formelle læreplanen gir (Goodlad, 1979). En slik uttalelse kan ses på som en subjektiv oppfattelse av læreplanen, til tross for at han snakker i «vi»-form. En annen tolkning er at det er konsensus, eller enighet blant flere i personalet, om at LK06 og LK20 er nokså like.

Antall kompetansemål er riktignok redusert fra LK06 til LK20, men Lars og Olav hevder at det ikke er noe mindre elevene skal kunne i den nye læreplanen, da kompetansemålene er blitt mer omfattende. Dette er ikke forenelig med hva som var intensjonen bak LK20, som var å gjøre den nye læreplanen mindre omfattende enn den forrige (Utdanningsdirektoratet, 2018). Informantene mener vi finner den største forskjellen mellom generell del i LK06 og overordnet del i LK20. Når det er sagt, er det tankevekkende at ledelsen lar lærerne ta utgangspunkt i en fjorten år gammel læreplan i implementeringen av en oppdatert og ny læreplan. Her er det fare for å dra med seg «nissen på lasset», noe informant Åsne i stor grad ønsker å unngå i overgangen mellom læreplanene. En kan spørre seg selv; hva er da poenget med en ny læreplan?

Det er lærernes (og PP-tjenestens) ansvar å styrke elevens sosiale og faglige utvikling (Nordahl, 2018). Om eleven er inkludert eller ekskludert, må vurderes ut ifra dens subjektive opplevelse av å bli inkludert faglig og sosialt (Statped, 2015). Lærerne er de som underviser, og er definitivt tettest på elevene av alle aktørene. Dermed er det læreren, foruten eleven selv, som har best forutsetning for å kunne si noe om inkluderingen lykkes eller ei.

Skal skolen klare å bidra til en inkluderende opplæring, må aktørene i og utenfor skolen ha en felles forståelse av begrepet. Her kan tolkningsfellesskapet være en god arena for å diskutere hvilke kjerneverdier som ligger i begrepet. Med utgangspunkt i de fire prinsippene Haug (2014) legger fram, vil lærere, skoleledere og PP-tjenesten kunne diskutere konkrete utfordringer skolen møter i arbeidet mot en inkluderende skole. Det må reflekteres rundt hvordan skolen kan legge til rette for at alle elever, uansett forutsetninger og læringspotensial, får et tilfredsstillende læringsutbytte, både faglig og sosialt (Haug, 2003, i Fasting, 2018). Dette er spesielt viktig med tanke på elevene med rett til spesialundervisning, jamfør §5-1 i opplæringsloven (1998). Disse elevene har, på lik linje med alle andre barn og unge, rett til å

delta aktivt og likeverdig i et lærende fellesskap. Da må skolen og aktørene rundt finne gode organisatoriske og pedagogiske løsninger som gjør at eleven selv opplever seg inkludert.

Olsen (2020) hevder at en skolekultur med positive holdninger til å inkludere barn og unge i fellesskapet er vanskelig å etablere uten et personale som diskuterer i fellesskap. Dette indikerer at profesjonsfellesskapet må diskutere inkludering for å nå målet om en inkluderende skole. En ting som er gjengående i teori og styringsdokumenter tilknyttet profesjonsutvikling er ordene «felles forståelse» (Fullan & Quinn, 2016 i Haug 2020; Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2015). Å legge til rette for inkluderende læringsmiljø krever derfor at aktørene i og i tilknytning til skolen etablerer felles forståelse av innholdet i inkluderingsbegrepet. Olav forteller at det på skolen hans snakkes lite om hva det vil si å være en inkluderende skole. Her har Olav avdekt nå-situasjonen på arbeidsplassen, noe som er et riktig steg i retning skoleutvikling, og implementering av en inkluderende skolekultur (Haug, 2020; Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017).

I intervjuene fant jeg at lærerne trakk fram antall kollegaer som både en fordel og ulempe i utviklingsarbeid. Ut ifra uttalelsene til mine fire informanter kan det se ut til at størrelsen på kollegiet kan være én av faktorene som påvirker opplevelsen av å bli hørt, og graden av deltakelse i fellesskapet. Her kan vi trekke paralleller til medvirkning og deltakelse i Haugs dekonstruksjon av inkludering (2014). Tuva forklarer at lærere ble passiv i arbeidet når det var så mange stemmer. På arbeidsplassen til Åsne og Lars er de imidlertid et lite profesjonsfellesskap, hvor begge opplever å bli lyttet til og får medvirke i utviklingsarbeidet. Om vi tar i bruk Haugs modell (2014), kan antallet i kollegiet påvirke lærernes egen opplevelse av å være inkludert i profesjonsfellesskapet. Så hva skjer om vi generaliserer disse to gruppedynamikkene til å gjelde i klasserommet? Jeg kan tenke meg to mulige scenarier:

For det første kan en lærer som ikke blir hørt på sin egen arbeidsplass ta dette med seg inn i klasserommet, og gjøre dette rommet til sin arena for å bli hørt. Dette er i så fall uheldig med tanke på elevenes deltakelse og medbestemmelse.

For det andre: Dersom det er mange elever i ett læringsfellesskap og liten lærertetthet, kan det bli vanskelig for alle å oppleve seg sett, hørt og ivaretatt, noe som kan få konsekvenser for elevenes deltakelse i undervisningen. Dersom elever ikke føler at de får bidra til fellesskapet eller at de blir hørt, kan vi dermed risikere at gjeldende elever blir passive, noe som vil påvirke læringsutbytte. Dette kan være med på å styrke argumentet om at enkelte elever vil ha større læringsutbytte i mindre grupper (2019).

Om vi ser på lærernes utbytte av forarbeidet med LK20, ser vi at de kommer med ulike svar. Tuva har blitt avhengig av å vurdere sin egen praksis, og ser på dette som positivt. Lars sier at LK20 ikke har ført til store omveltninger i sin pedagogiske praksis, og hevder at skolen allerede hadde kompetanse på innholdet i overordnet del. Olav hevder han har fått lite ut av læreplanarbeidet på skolen da de mangler en helhetlig retning, men at han har lært mye av å studere overordnet del på egenhånd. Dette samsvarer med hva NOU-rapporten avdekker tilknyttet mangelfull helhetlig retning fra ledelsens side (2015). Olav mener LK20 kommer med mange fine visjoner og verdier, som han har lyst til å jobbe etter.

På bakgrunn av informantenes fortellinger, kan det virke som om de ulike skolene i liten grad har hatt inkluderende læringsmiljø som hovedfokus for implementeringen av den nye læreplanen. Likevel ser vi at de implisitt setter søkelys på inkludering gjennom begreper som fellesskap, demokrati, deltakelse, elevmedvirkning, organisering av ulike elever, osv.

5.1.2 Implementering av LK20

Vi kommer ikke utenom at dagens læreplan trådte i kraft under Covid-19-pandemien. Erfaringene med læreplanarbeid er derfor påvirket av dette. Som sagt, nevner samtlige informanter at arbeidet med LK20 ble sterkt nedprioritert i perioden med hjemmeskole. Her drøftes noen av konsekvensene.

Olav sier at «*personalet ikke hadde en god nok oppfatning av hva elevene faktisk skal lære etter den nye læreplanen*». Det kan være mange forklaringer på dette. For det første bruker han ordet personalet, noe som gjør situasjonen til et kollektivt anliggende. Utsagnet kan fortelle oss at personalet ikke har hatt god nok tid til å sette seg inn i LK20, på grunn av Covid-19, at ledelsen har hatt andre satsningsområder, eller at lærerne ikke har brukt den tiden de faktisk har fått fra ledelsen på en effektiv måte. Det kan også tenkes at personalet ikke har en god nok oppfatning av hvordan den nye læreplanen faktisk skal iverksettes og tas i bruk. Trolig er det en kombinasjon av mange faktorer. Olav forteller at det er mye bra som skjer på skolen også, men at de mangler en «*helhetlig retning*». Det er kanskje her problemet ligger. Mangel på helhetlig retning kan tyde på manglende visjon, som er første faktor i Mitchells inkluderingsformel (Haug, 2014; Statped, 2020). Som Utdanningsdirektoratet påpeker, er det skoleeiers ansvar at opplæringen er i tråd med læreplanen (2020c). Samtidig vet vi at skoler og lærere har metodefrihet, og er fri til å tolke og iverksette læreplanen på sin måte (Goodlad, 1979). Alle aktører som er i eller i tilknytning til skolen har derfor et felles ansvar når det kommer til å legge til rette for inkluderende praksiser.

Olav påpeker at skolestengningen ikke burde hatt noe å si for dette arbeidet, fordi de burde ha satt seg inn i den nye læreplanen mye tidligere. Overordnet del kom allerede i 2017, så de visste at den nye læreplanen ville få konsekvenser for deres pedagogiske praksis. Hadde skolene hatt et klart og tydelig system med tydelige mål for endringsarbeidet, lik Fasting (2018) anbefaler, kunne de kanskje unngått at arbeidet med læreplanen ble utsatt til skolestart 2020, når læreplanen allerede skulle iverksettes i praksis.

Når det er sagt, vil jeg løfte fram hva ledelsen på skolen til Tuva tenker om iverksetting av ny læreplan: Endringsarbeid tar tid, så senk skuldrene. Som Åsne poengterer er det mange andre hendelser som tar oppmerksomheten i løpet av en skoledag, slik at arbeidet med LK20 bare er en av mange faktorer som må tas hensyn til.

Tross litt forsinkelser i LK20-arbeidet kunne lærerne fortelle om flere heldige konsekvenser for skolens inkluderingspraksis, forårsaket av hjemmeskolesituasjonen. Noe av det Åsne trekker fram som positivt er en tettere relasjon mellom lærer og elev, og i noen tilfeller mellom lærer og foresatte. Dette til tross for at all kommunikasjon foregikk på telefon eller Teams. Også Tuva og Lars trekker fram trygge relasjoner som en signifikant faktor i en inkluderende skole. En slik relasjonsbygging er, ifølge Hattie (2009), svært viktig for elevens læring og utvikling (faglig), men også for elevens relasjoner til medelever (sosialt). Dette er også i samsvar med overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringslovens §9a. *Trygt og godt skolemiljø* (1998). Relasjonsaspektet vil jeg utdype i delkapittel, 5.2 Fellesskap.

En annen positiv effekt av hjemmeskole var at elever i større grad fikk styre sin egen skoledag med tilpassede pauser etter egen konsentrasjonsevne. Dette var fordelaktig for de elevene som blant annet har utfordringer knyttet til konsentrasjon. Det at eleven får være med å påvirke sin egen skoledag oppfyller retten til medbestemmelse, jamfør LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Haug (2014) sine premisser for en inkluderende skole. Dette skriver jeg mer om i delkapittel 5.3.2 Medvirkning.

Til tross for at lærerne ikke fikk forberedt seg like godt til ikrafttredelsen av LK20 som de i utgangspunktet kanskje burde gjort, har erfaringene deres med hjemmeskole kanskje noe å si for hva man fremover legger i et inkluderende læringsmiljø. For eksempel har noen av lærerne erfart at inkludering kanskje ikke bare handler om at alle elevene må være fysisk til stede i samme klasserom. Det kan like gjerne handle om at eleven får den støtten den trenger, enten det er *i* klasserommet eller *utenfor* klasserommet. På den måten kan elever få en

tilpasset og likeverdig opplæring med mulighet for til å utvikle seg og lære ut ifra dens egne forutsetninger.

Her har jeg drøftet noen aspekter ved implementeringen av LK20. Dette drøftes mer inngående i de neste delkapitlene (5.2-5.4), med et tydeligere fokus på implementering av inkluderingspraksiser.

Forskningsspørsmål: Hvordan forstår lærere inkludering?

Før jeg drøfter hvordan lærerne praktiserer inkluderende læringsmiljø, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, vil jeg trekke noen paralleller mellom lærernes forståelse av inkludering til noen teoretiske forståelser av fenomenet.

Ut ifra den historiske og teoretiske bakgrunnen, ser vi at inkludering er et omfattende begrep. Dette gjenspeiles i svarene til informantene. Hvordan lærerne forstår inkluderingsprinsippet er varierende, men med tydelige likhetstrekk. Elementer som er gjennomgående, er «å føle tilhørighet til fellesskapet» og «å bli sett og hørt». I dette ligger det et krav om at alle elever skal få være til stede og nyte godt av ett og samme læringsfellesskap, i tillegg til å få bidra i det samme fellesskapet (Haug, 2014). Dette samsvarer med Blom-komiteens to første kriterier for integrering; a) tilhørighet i et sosialt fellesskap, og b) delaktighet i fellesskapets goder (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 38). I likhet med de to første kriteriene, har c) Medansvar for oppgaver og forpliktelser (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 38) blitt videreutviklet i Haugs dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, og senere innlemmet i læreplanen under kapittel 1.6 Demokrati og medvirkning. I dette ligger det et krav om at eleven har medbestemmelsesrett i sin egen læring. Dette er også et aspekt informantene trekker fram som viktig for at en elev skal oppleve seg inkludert. Olav ytrer at lærerne må ta elevene på alvor. Det betyr at elevens stemme skal høres, og tas hensyn til. Ikke alle informantene trekker linjer mellom elevmedvirkning og inkludering.

I resterende kategorier, vil jeg drøfte hvordan informantene implementerer inkluderingspraksisen, basert på deres forståelser av fenomenet.

5.2 Fellesskap

Å tilhøre et fellesskap er viktig for alle mennesker, uansett om man er elev eller lærer, barn eller voksen, jente eller gutt, osv. Her drøfter jeg lærernes utsagn knyttet til tilhørighet til det faglige og sosiale fellesskapet, opp imot Haug og annen forskning på inkludering. Videre diskuterer jeg hvorvidt man klarer å organisere elevene slik at alle elever opplever å være sosialt og faglig inkludert i klassefellesskapet.

5.2.1 Tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap

Som Haug sier, har hver enkelt elev rett på tilhørighet til fellesskapet (2014). Skolen er en opplæringsinstitusjon, men også en viktig sosialiseringsarena for barn og unge. Det er derfor viktig å skape gode faglige og sosiale læringsfellesskap. Som det står i LK20, faglig og sosial læring henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan bety at dersom en elev opplever å falle utenfor det faglige fellesskapet, kan dette påvirke dens opplevelse av å være en del av det sosiale fellesskapet, og omvendt. Som Lars påpeker kan elever som blir tatt ut fra ordinær undervisning (det faglige fellesskapet) oppleve mindreverdighetskomplekser fordi de føler seg «dummere» enn resten av klassen, noe som påvirker deres sosiale relasjoner til medelever. Dette blir diskutert mer inngående under neste delkapittel om organisering.

Praksisen rundt å fremme inkludering ser ut til å være ulik fra lærer til lærer, men én faktor alle løfter fram som signifikant, er trygge og gode relasjoner. Mer eksplisitt handler dette om å sørge for en god relasjon mellom lærer-elevene, mellom elev-elev, og mellom skole-hjem. Her kan vi trekke linjer til det å tilhøre et sosialt fellesskap. Dette er i tråd med Dansk Clearinghouse sin metaanalyse, som peker på at lærerens sosiale relasjon til eleven påvirker elevens læringsutbytte (gjengitt i Bergkastet et al, 2015). Relasjoner er også noe Hattie (2009) og Nordahl (2015) vektlegger i utviklingen av inkluderende læringsmiljøer. Med utgangspunkt i de horisontale kategoriene til Haug (2014) er utbytte en del av inkluderingsbegrepet. Slik sett ser vi at relasjoner påvirker læringsutbytte, som igjen påvirker opplevelsen av å være inkludert.

5.2.2 Organisering

På bakgrunn av inkluderingens historie ser vi at pedagogisk organisering av elever i skolen er en av faktorene som i stor grad har påvirket elevenes opplevelse av å være inkludert. Hvordan man skal organisere en klasse med et bredt spekter av faglig nivå, er derfor en stor diskusjon, og krever stadig revurdering av tiltak. Et spørsmål er om all undervisning skal foregå i ett og samme klasserom, eller om enkelte skal ha spesialundervisning utenfor det ordinære læringsfellesskapet.

I opplæringsloven er det lovfestet at undervisningen skal tilpasses elevene og sørge for at alle elever har læringsutbytte i undervisningen (1998, §1-3). Retten til spesialundervisning, etter opplæringslovens §5-1, er et supplement til denne ordningen, som skal sikre et helhetlig opplæringsstilbud for elever som ikke har tilstrekkelig utbytte i ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998). Samtidig peker Nordahl-rapporten på at skolesystemet er ekskluderende på grunn av organiseringen og innholdet i tilbudet (2018).

Dersom vi ser på læringsutbytte som en del av inkludering, er det naturlig å trekke fram diskusjonen tilknyttet ordinær undervisning versus spesialundervisning. Her retter vi blikket på Magnússons smale forståelse av inkludering som omhandler elevene med særskilte behov, og organiseringen av spesialundervisningen.

Dersom vi ser tilbake på historien, ser vi at spesialundervisningen i første omgang var ekskluderende, fordi elever som ikke klarte å følge ordinær opplæring ble sett på som evneveike og ble stuet vekk på spesialskoler langt borte fra lokalskolen (Befring, 2012). I dag er situasjonen noe annerledes. Spesialavdelingene er lagt inn i ordinære skoler, og ord som «evneveik» og «åndssvak» er strøket ut. Likevel ser vi tilfeller av at det henger igjen noen holdninger til elever som mottar spesialundervisning om at de ikke er like mottakelig for læring (Nordahl, 2018). Dette avdekkes i Nordahl-rapporten hvor det står at lærere har lave forventninger til at elevene som mottar spesialundervisning skal lære. Slike holdninger må man avdekke og motarbeide dersom vi skal fortsette å bruke spesialavdelinger og spesialundervisning som tiltak for å ivareta en inkluderende opplæring. Skal vi ta Haug på alvor, er nemlig spesialundervisning nødvendig for enkelte elever (2014), noe informantene Lars og Åsne er helt enig i. De mener at elever som har særskilte behov, bør få hjelp av lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Dette støttes av tidligere forskning (Nordahl, 2018; Olsen, 2020). Som Haug (2014) forventer, er Lars og Åsne bekymret for at de ikke har denne spesialpedagogiske kompetansen som trengs, men er glad for et sosialt team som fungerer som et støttende lag rundt eleven.

I en klasse med mange individuelle opplæringsplaner, er det ifølge Nordahl-utvalget (2018) stor sannsynlighet for at enkelte elever føler seg ekskludert fra fellesskapet. Aktørene i skolen må da samarbeide om gode løsninger slik at disse elevene kan få ta så stor del som mulig i et fellesskap som fostrer både faglig og sosial utvikling. Dette er det stor diskusjon om både i skolen, og på det politiske plan. Ifølge Olav, er det betydningsfullt at elevens stemme blir tatt på alvor i dette arbeidet. Her styrker han Lysters oppfordring til å være i dialog med eleven og dens foresatte (2019). Eleven selv vet best hvor skoen trykker, og dens opplevelse av tilhørighet til fellesskapet og opplevelse av å være en verdig del av fellesskapet bør ha noe å si for hvordan man organiserer ordinær- og spesialundervisning. Dette er i tråd med Tangens uttalelser (2012) og Haugs dekonstruksjon av inkludering (2014). Vi er fortsatt ikke i mål med en inkluderende skole for alle, men hvis vi ser tilbake på de siste femti årene i norsk skolehistorie, vil vi finne at vi er i en positiv utvikling.

Skal vi følge oppfordringen til Haug (2014) og Thygesen et al. (2011) må vi satse mer på tilpasset opplæring i ordinær undervisning for at vi skal kunne legge til rette for et mer inkluderende læringsmiljø. Dette bekreftes av Olav. Skal alle elever være i ett og samme klasserom, betyr det at læreren må ha kompetanse til å støtte og veilede både elever med stort læringspotensial, og elever som møter utfordringer i lærings situasjoner. Dansk clearinghouse hevder at det er mulig å få til en inkluderende opplæring for alle elever i ett og samme klasserom, dersom læreren har kompetanse om elever med særlige behov, har tilgang på ressurspersoner som kan gi støtte og hjelp (f.eks. PP-tjenesten som skal bistå skolen i pedagogisk arbeid), og har kunnskap om metoder og intervensjoner som ivaretar elevenes særlige behov, og som har positiv effekt på denne gruppen. Det betyr at vi må styrke lærerens spesialpedagogiske kompetanse, og bruke spesialpedagoger i undervisningen, istedenfor å sette inn ressursene på grupperom utenfor klassefelleskapet. Slik kan vi ivareta elevenes ulike forutsetninger og behov innad i gruppen, og samtidig legge til rette for et inkluderende fellesskap. Da kan vi utvide den smale forståelsen av inkludering, til en bred inkluderingsforståelse hvor målet er å legge til rette for en inkluderende skole for *alle* elever. På den måten kan man muligens også oppfylle LK20's oppfordring om å lære elevene at alle er forskjellige, og at det skal være rom for forskjellighet både i klasserommet og i samfunnet generelt. Til tross for at Lars og Åsne er positive til spesialundervisning utenfor det ordinære, er begge opptatt av nettopp det å lære elevene at alle har lik verdi, uansett bakgrunn og forutsetninger.

Inkludering for alle har lenge vært et ideal i opplæringen, men hvem *alle* er har forandret seg. Informantene svarer at det inkluderende læringsmiljøet skal gjelde for alle elever – det kan tolkes som at det gjelder alle de elevene de har på skolen. Noen legger til at det også gjelder ledelsen og elevenes foresatte. Samtidig er det noen som mener at det ikke er alle elever som «hører hjemme» i den ordinære opplæringen, og kunne hatt behov for å gå i såkalte spesialklasser. På den ene siden hevder lærerne at absolutt alle barn og unge skal inkluderes i det samme læringsfellesskapet – intensjonen er at alle elevene skal føle seg inkludert i et faglig og sosialt fellesskap. På den andre siden er Lars og Åsne positive til segregerte løsninger, som gjør at ikke alle elever opplever å få være med i det samme fellesskapet som resten av de jevnaldrende i nærmiljøet. Det at enkelte elever kan ha behov for en tettere oppfølging utenfor det ordinære, støttes imidlertid av Haug (2014). Lars og Åsne begrunner ønsket om spesialskole, og kommer med flere argumenter for hvorfor dette vil være en bedre opplæring for enkelte elever. Argumentene tufter på lærernes erfaringer av å ikke strekke til,

fordi de mangler spesialpedagogisk kompetanse. Hovedargumentet for spesialskoler blir da at elevene får en tettere oppfølging av mer kompetente lærere. Alle elever har imidlertid rett til å delta i ordinær klasse på sin nærscole (Befring og Tangen, 2012; Statped, 2020). Lars og Åsne støtter Haugs påstand om at dette ikke nødvendigvis er den beste løsningen for alle elever (Haug, 2014). Noen elever kan ha større læringsutbytte av å gå i spesialklasse, slik Lars og Åsne påpeker, enn å være integrert i en ordinær klasse hvor den ikke har forutsetninger for å delta.

Så hvordan kan spesialundervisning fungere inkluderende utenfor 'det ordinære'? Ifølge Olav og Tuva; Gjennom å styrke den spesialpedagogiske kompetansen, å skape gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, å vektlegge elevmedvirkning i større grad, og å normalisere det å bli «tatt ut». Dersom vi skal kunne snakke om et helhetlig opplæringstilbud for alle elever, er det også nødvendig at det er god kommunikasjon mellom pedagogen i ordinær undervisning og pedagogen i spesialunderviser. Tuva eksemplifiserer denne kommunikasjonen ved at blant annet spesialpedagogen (som underviser elever med særskilte behov), vet hva som foregår i de den ordinære opplæringen.

5.3 Elevens stemme

Som Reidun Tangen poengterer er det å lytte til elevens stemme viktig for elevens skolelivskvalitet (Befring og Tangen, 2012). Dette kommer eksplisitt til uttrykk i den nye læreplanen gjennom kapittel 1.6 Demokrati og medvirkning hvor det står at elever må oppleve å bli lyttet til, og slik erfare demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det betyr at læreren aktivt må arbeide for at eleven skal bli hørt og lyttet til. I tråd med Haugs prinsipper for inkluderende læringsmiljø betyr det at læreren må legge til rette for å øke elevens deltakelse i klassefelleskapet og elevens mulighet til å være med å påvirke sin egen opplæring (2014). Videre vil jeg drøfte hvordan deltakelse og medvirkning kan bidra til å øke elevens stemme, og slik ivareta et inkluderende læringsmiljø.

5.3.1 Deltakelse

Å få gi noe til, og bidra i fellesskapet, er avgjørende for elevens opplevelse av å være inkludert (Haug, 2014). Det indikerer at det ikke har nytteverdi at eleven bare er fysisk til stede i klasserommet, men at den også har behov for å være deltaker i meningsfulle aktiviteter i det sosiale og faglige læringsfellesskapet.

I implementeringen av ny læreplan la informantene vekt på forskjellige faktorer. Ett element som gikk igjen i informantenes praksis var vektleggingen av eleven som den aktive og

utforskende. Ut ifra informantenes refleksjoner var rollebyttet mellom lærer og elev den største forandringen fra LK06 til LK20. Her kan vi trekke tråder til i hvert fall tre av Haugs kategorier; deltakelse, medbestemmelse» og utbytte. Den aktive og utforskende eleven kan defineres som deltakende i læringsfellesskapet. Elevens deltakelse i fellesskapet bidrar til en opplevelse av å tilhøre fellesskapet, som jeg har nevnt tidligere. I tillegg får den mulighet til å både gi og få fra fellesskapet, jamfør Haugs intensjon (2014). Som Olav sier, har lærerrollen endret seg med LK20. Læreren går fra å være en kunnskapsformidler, til å være en aktør som legger til rette for læring, og slik oppfyller Haugs kategori; utbytte (Haug, 2014).

Som jeg belyste i analysen, ser det ut til at arbeidsmåten i matematikkfaget har endret seg med den nye læreplanen. Endringene i faget har bidratt til å øke elevens deltakelse i opplæringen. Dette er i tråd med Tangens forståelse av elevens skolelivskvalitet (2012), og Haugs (2014) prinsipper for inkludering – at skolen skal bidra til å øke elevens deltakelse. Ifølge Haug henger også utbytte og deltakelse sammen. Dersom elevens deltakelse faktisk øker i matematikkfaget, øker også sjansene for å styrke elevens læringsutbytte. Om dette er tilfellet, har skolen mulighet til å både øke elevens deltakelse og elevens utbytte, som vil tilfredsstillere to av Haugs fire kategorier. At alle elever har tilfredsstillende læringsutbytte bare vi øker deltakelsen, er imidlertid ikke en kausalitet (årsak fører til virkning). Skal vi tro på Haug (2014), er det flere elever som ikke vil ha stort utbytte av undervisning med altfor stor vektning av elevdeltakelse. En aktiv og utforskende elevrolle vil fungere bedre for elever uten særskilte behov (Haug, 2014). For elever med læringsvansker, vil en slik undervisning ha liten læringseffekt (2014, s. 32). Læreren må finne arbeidsformer som gagnar alles sosiale og faglige utvikling. Utfordringen til læreren blir da å finne oppgaver og arbeidsformer som lar eleven være aktiv og utforske problemer alene og sammen med medelever, men som også gir dem den støtten de trenger for å finne svarene. Løsningen kan derfor ikke kun bestå i å øke elevens deltakelse i alle fag, og tenke at alle er inkludert. Så hva gjør vi da? Her må det lages tydelige rammer og gis veiledning fra lærerens side. I tillegg må elevene få passende utfordringer som de kan mestre. Dette krever at læreren kjenner elevenes forutsetninger, har tro på at de kan lære, og at de gir passelig med støtte. Ifølge Tuva er det opp til læreren å fasilitere klasserom «*hvor det er lov til å si og gjøre feil*». På denne måten kan det trolig bli lettere for elever å delta, fordi det er et trygt fellesskap å «feile» og lære i.

5.3.2 Medvirkning

Vi har sett at Utdanningsdirektoratet kommer med veiledning til hvordan den nye læreplanen skal omsettes til praksis. I denne veiledningen står det tydelig at elevene skal involveres i hva

som angår deres opplæring, da dette kan bidra til læring (2020c). Prinsippet om medvirkning kommer også til uttrykk i LK20. Skal vi ta dette på alvor, må elevmedvirkning bli en naturlig del av en inkluderende skole. Som Haug (2014) påpeker, er også foreldrenes stemme en viktig del av medvirkningen. Dette bekreftes hos informantene. Vil jeg imidlertid rette blikket mot elevens stemme.

Flere av informantene sier seg enig i at elevmedvirkning er viktig. Dessverre uttrykker flere av informantene at de er usikre på hvordan de skal la elevene få være med på å medvirke i opplæringen. Denne usikkerheten kan muligens bunne i at enkelte benytter begrepene medbestemmelse og elevmedvirkning synonymt med at elevene faktisk får bestemme. Det ser vi av kommentaren angående film i undervisningen; «Dersom elevene skal få påvirke, blir det kanskje mye film» (Lars). Her ligger det implisitt en tanke om at påvirkning betyr å bestemme. På bakgrunn av Haugs definisjon av medbestemmelse, er dette en noe misforstått oppfattelse. Det er viktig at elevene får komme med forslag til hva som angår deres opplæring, men det betyr ikke nødvendigvis at alle forslag skal få gjennomslagskraft (Haug, 2014). For at alle elever skal få oppleve medvirkning i sin egen opplæring, må det bety at de opplever at deres synspunkter blir tatt på alvor, og blir vurdert på lik linje med medelevers synspunkter. Læreren må da lytte til hver enkelt elev, men den skal også ivareta hensynet til fellesskapet.

Ut ifra intervjuene er det kun én av fire lærere som umiddelbart trekker fram elevmedvirkning som en selvsagt nøkkel til inkluderende læringsmiljø. Tross lærernes usikkerhet rundt elevmedvirkning i klasserommet, vil jeg argumentere for hvorfor denne faktoren bør være en naturlig del av opplæringen, dersom målet er inkludering og en likeverdig opplæring.

For det første kommer det fram i Formålsparagrafen at medansvar og medvirkning er en elevs rettighet i opplæringen (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette skal sikre en likeverdig og inkluderende opplæring. Å få medvirke i sin egen opplæring er med på å speile det demokratiet vi har i Norge. Slik kan vi sørge for at elevene får oppleve demokrati i praksis, slik overordnet del forespeiler (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6).

For det andre, er intensjonen om elevmedvirkning videreført i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å få medvirke i sin egen opplæring er med på å speile demokratiet vi har i Norge. Ved å legge til rette for medvirkning kan vi sørge for at elevene får oppleve demokrati i praksis, slik overordnet del forespeiler (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6). Om skolen ikke åpner opp for at elevenes stemmer blir hørt, hvordan skal

elevene da få tro på at deres stemmer er viktige inn i et samfunn som bygger på demokratiske verdier?

For det tredje støtter forskningen opp under at medvirkning er en signifikant faktor for opplevd inkludering og økt skolelivskvalitet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970; Haug, 2014; Tangen, 2012).

Hvorfor lærerne er usikre på hvordan de skal legge til rette for elevmedvirkning, kan ha flere årsaker. Det kan handle om manglende kunnskap om hva elevmedvirkning betyr i praksis, manglende erfaring av medvirkning på egen arbeidsplass, eller manglende erfaring med å implementere medvirkning i praksis. En vanlig oppfatning er at elevmedvirkning blir ivaretatt gjennom elevrådorganet på skolen (Tangen, 2012), en oppfatning som styrkes i intervjuet med Lars. Dette kan imidlertid ikke være det eneste grepet som skal sørge for at elevens stemme blir hørt. Så hva må til for at elevene faktisk får medvirke i opplæringen?

Som Olav anmoder, må det en holdningsendring til blant lærere, hvor lærere begynner å lytte til elevene og ta dem på alvor. Lars og Åsne styrker Olavs utsagn om at flere lærere har en holdning om at elever bare vil se på film dersom de skal få være med i planlegging av undervisning. Slike holdninger kan knyttes til Senges mentale modeller (Fasting og Sundar, 2018). Ifølge Knudsmoen et al (2018) er det rom for å avdekke slike fordommer og få til en holdningsendring gjennom pedagogisk analyse, hvor lærerne i dette tilfellet reflekterer rundt medvirkning. De fleste har hørt ordtakene «Øvelse gjør mester». Olav kommenterer at også elevmedvirkning må trenes på. Dersom elevene kun får være med på å bestemme én aktivitet i året, vil det kanskje ikke være så unaturlig at de foreslår film. Demokratiet bygger på at alle over 18 har stemmerett i hva som angår landets fremtid – det betyr at alles stemmer blir talt, men det betyr ikke at alle «får viljen sin». Om vi gjør som Olav anbefaler, og lytter til elevene «første gang, andre gang, og tolvte gang» kan elevene forhåpentligvis få erfaring med demokrati i praksis.

Så hvordan får man til denne endringsholdningen som Olav snakker om? Som Åsne og Lars trekker fram er det viktig å diskutere begreper fra læreplanen i fellesskap, slik at man jobber mot felles mål. Å etablere felles visjoner og felles forståelse av begreper støttes blant annet av Fullan og Quinn (2016), Haug (2020), Fasting (2018), Sundar og Fasting (2018) og Senge (2006). Slik jeg ser det, er det behov for en diskusjon i profesjonsfellesskapet om hva det vil si å legge til rette for elevmedvirkning, og hvordan man konkret omsetter denne idéen til praksis (Olsen, 2020). Dette krever, ifølge Statped, at personalet legger ned en innsats, og er

villig til å utvikle sin kompetanse og holdninger (2016). Gjennom pedagogisk analyse kan man blant annet avdekke lærernes holdninger til elevmedvirkning, slik at man kan forbedre sin egen praksis (Fasting, 2018). Dette endringsarbeidet må det imidlertid settes av tid til, hevder Imsen (Utdanningsforbundet, 2021).

5.4 Læringsutbytte

Ifølge Haug, er utbytte den fjerde utfordringen til skolen når det kommer til inkludering. Ut ifra informantenes utsagn er det svært vanskelig å konstatere at en elev har, eller ikke har, tilfredsstillende utbytte. Så hvordan kan man legge til rette for økt utbytte?

Åsne er tydelig på at inkludering i skolen handler om at elever kan sette seg personlige mål, tilpasset egne forutsetninger, og at de har like muligheter til å utvikle seg. Dette er i tråd med læreplanens intensjon om en likeverdig opplæring, hvor alle elever får oppleve mestring (Opplæringslova, 1998, §1-1, Kunnskapsdepartementet, 2017). Et klasserom hvor læreren legger til rette for ulike målsettinger på bakgrunn av forutsetninger, kan dette bidra til økt aksept for mangfoldet, noe det også står om i den formelle læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, kan om mulig også gjøre det lettere å vurdere eleven ut ifra elevens mål, og ivareta Mitchells faktor «tilpasset vurdering» (2015; Statped, 2020).

Tuva peker på at enkelte elever trenger tettere oppfølging og tydelige beskjeder om hva som skal gjøres i timen. Hun sier at samarbeidspartnere, som PPT, er gode å ha for å sikre elevenes læringsutbytte, men at det er krevende å skulle følge opp alle elevene godt nok når man er alene i klasserommet. Dette kan tolkes dithen at det er for mange elever per lærer til at læreren opplever at den strekker til.

Tidligere har det vært vanlig å bruke vurdering som en form for summativ vurdering, en kartlegging av hva eleven har lært i løpet av en gitt periode. I senere år har fokuset endret seg fra summativ til formativ vurdering. Hensikten med vurdering etter LK20 er å få et bilde av elevens kompetanse, men også å anvende vurderingen som et verktøy for læring og videre utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette ser vi at skolen til Tuva i stor grad praktiserer, med tanke på at elevene ikke får karakter før på tiende trinn. Her brukes vurderingen som en vurdering for læring, slik at elevene får utvikle seg sosialt og faglig, heller enn en rangering av hvem som er «best» i klassen. Dersom man skal få dette til, er det behov for en felles vurderingspraksis, som må jobbes fram i fellesskap, på lik linje med andre prinsipper for skolens praksis. Dette er i tråd med tolkningsfellesskapet og

organisasjonsutviklingen Sundar og Fasting beskriver (2018).

Olav er enig i at læreres vurderingspraksis må endres. Det er ikke forsvarlig, hevder han, at alle elever vurderes på samme måte, og etter samme kriterier, når de har ulike forutsetninger. På samme måte som undervisningen skal tilpasses den enkelte, må også vurderingen tilpasses elevenes individuelle behov, lik Mitchell poengterer (2015). På den måten kan vi snakke om en tilpasset opplæring som sørger for læringsutbytte for elevene, og som igjen bidrar til inkluderende læringsfellesskap.

Olav forteller at i enkelte tilfeller er elevene integrert i det sosiale fellesskapet i klassen, men uten å ha noe læringsutbytte. Han sier at elevene kanskje er fysisk til stede i klasserommet, men at de ikke er mentalt til stede. Her kan vi trekke paralleller til fysisk og funksjonell integrasjon, uten sosial integrasjon (Haug, 2014). Slike tilfeller kan tyde på at elevene er integrert, og ikke inkludert, noe som i stor grad ligner på forskjellen vi finner mellom Blom-komiteens kriterier for integrering (1970) og Haugs dekonstruksjon av inkludering (2014). Om dette er tilfellet, reverseres inkluderingen i skolen til å omhandle integrering. På bakgrunn av dette, kan vi si at læringsutbytte er en vesentlig faktor for elevenes opplevelse av å være inkludert.

Intensjonen bak spesialundervisning utenfor klassefellesskapet skal ivareta elevens faglige utbytte. Utfordringen her, er at eleven kan oppleve å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Så er det mulig å inkludere alle elever i et faglig og et sosialt fellesskap samtidig? For at dette skal være mulig, svarer Olav og Lars at man må normalisere det å ta ut ulike elevgrupper fra den ordinære undervisningen. Dette er ikke bare en rett for elever med særskilte behov, men noe som tilfredsstillende alle elevers rett til en tilpasset opplæring, jamfør opplæringslovens §1-3 (1998). Med Magnussons brede blikk på inkludering, vil denne organiseringen omfatte alle elever, slik inkluderingsbegrepet var tenkt (Morken, 2012), og ikke bare en bestemt gruppe, slik NOU-utvalget (2015) tidligere har kritisert.

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan man kan legge til rette for inkluderende læringsmiljø på bakgrunn av teoretiske perspektiver og informantenes utsagn. Hovedpoengene vil jeg oppsummere i neste kapittel (6.0).

6.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

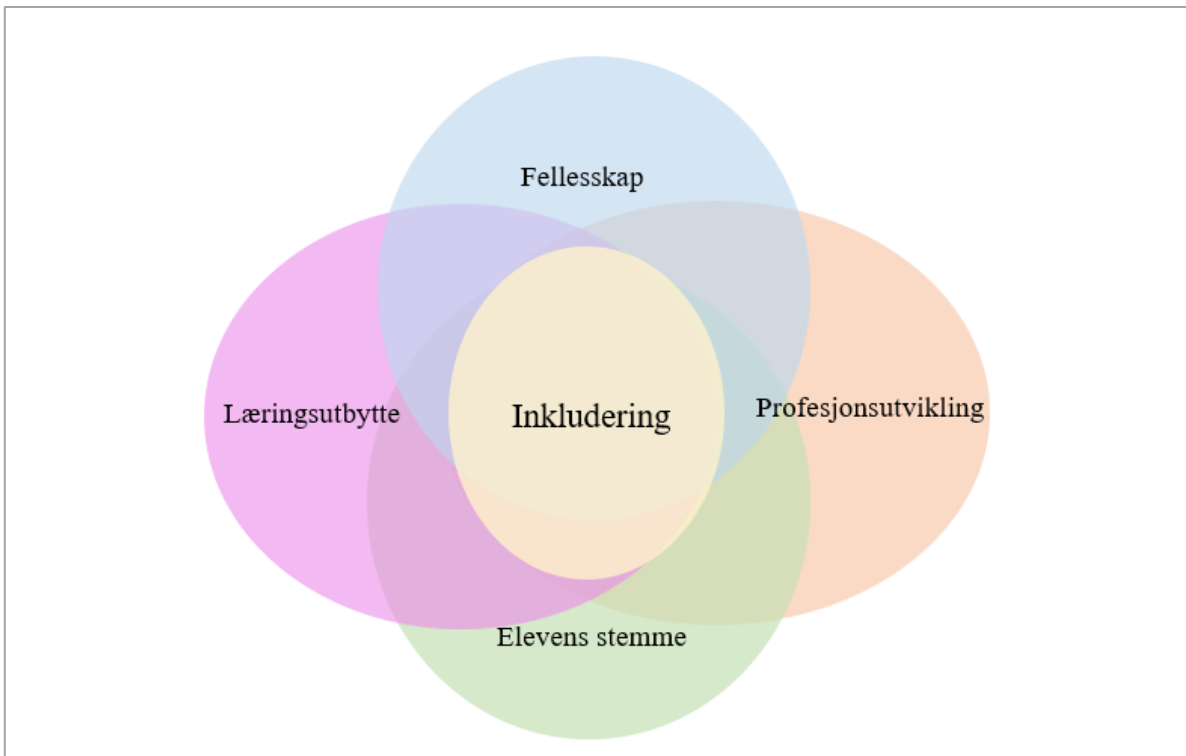
For å svare på problemstillingen «Inkluderende opplæring i lys av Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kan lærere legge til rette for inkluderende læringsmiljø?» oppsummerer jeg hovedfunnene fra drøftingen. Avslutningsvis vil jeg løfte fram implikasjoner for videre forskning på bakgrunn av studiens begrensninger. I tillegg vil jeg dele noen av mine refleksjoner knyttet til forskningsarbeidet.

6.1 Oppsummering

Vi har nå sett at inkludering i skolen er et omfattende tema med røtter fra det tidligere integreringsprinsippet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970; Haug, 2014; Mitchell, 2015; Magnusson; 2019). Her har jeg belyst hvordan fire lærere har arbeidet med LK20 i tolkningsfellesskap, hvordan de forstår fenomenet inkluderende læringsmiljø, samt deres erfaringer med å implementere læreplanen (LK20) i klasserommet med fokus på inkluderingspraksis.

Gjennom analyser og drøfting av teoretiske perspektiver på inkludering og fire læreres stemmer om inkludering og utviklingsarbeid har jeg prøvd å utvikle det teoretiske rammeverket, slik Coffey og Atkinson anmoder (Anker, 2020). Aspektene profesjonsutvikling i tolkningsfellesskap, elevenes faglige og sosiale fellesskap, elevens stemme; deltakelse og medvirkning, faglig og sosialt læringsutbytte, og organisering av ordinær og spesialundervisning har blitt drøftet. Dette er faktorer informantene anslår som betydningsfulle i arbeidet med å fremme inkluderende læringsmiljø. Så hvordan kan lærere legge til rette for inkluderende læringsmiljø, i lys av Kunnskapsløftet 2020?

På bakgrunn av drøftingen har jeg laget en modell: *Fire komponenter som fremmer inkluderende læringsmiljø*. Den viser fire ulike komponenter man kan ta utgangspunkt i for å fremme inkluderende læringsmiljø i skolen. Modellen er videreutviklet fra Haugs dekonstruksjon av inkludering, og bygger på mine refleksjoner og tolkninger av lærernes samarbeidspraksis og inkluderingspraksis. Alle kategoriene er gjensidig avhengig av hverandre, og overlapper på flere punkter – naturligvis, fordi de forgreiner seg ut fra samme fenomen; inkluderingspraksis. Jeg vil oppsummere funnene i studien på bakgrunn av de fire komponentene i modellen på neste side:



Modell 2: Fire komponenter som fremmer inkluderende læringsmiljø

Profesjonsutvikling

For å kunne legge til rette for inkludering trengs det et 'Profesjonsfellesskap' som arbeider aktivt for å utvikle sin egen praksis hevder informantene Olav og Åsne (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er det avgjørende at inkludering jobbes med på de resterende plan i opplæringssektoren, slik at politikere, skoleledere, rektorer, lærere og skolens samarbeidspartnere har en felles forståelse av hva inkludering innebærer (Haug, 2014). Inkludering må arbeides med og gjennomsyre alle plan i opplæringsløpet; fra idé på det politiske plan, til praktisering i klasserommet, jamfør Haugs vertikale inndeling av inkludering (2014). Som Olav (informant) sier; ledelsen må stake ut en kurs for hva det vil si å være en inkluderende skole, det kan ikke overlates til den enkelte lærer. Ifølge Tuva (informant) og Olav (informant), må profesjonsfellesskapet arbeide i tolkningsfellesskap hvor man finner fram til en felles forståelse av begrepene i læreplanen; deriblant inkludering. I et slikt lærende fellesskap kan man også avdekke læreres holdninger til inkludering, noe som påvirker i hvilken grad skolen lykkes med inkludering i praksis (Nordahl, 2018; Statped, 2016). Implementeringen av LK20 har, ifølge Åsne (informant) åpnet opp for å sette av tid til slikt tolkningsarbeid, og har gjort slik at flere lærere får være med å utvikle den pedagogiske praksisen.

Fellesskap

Samtlige informanter peker på fellesskapet som signifikant i inkluderende læringsmiljø. De forklarer dette med at elevene har rett på tilhørighet til et fellesskap. I dette ligger det at elevene skal oppleve seg som en del av både det faglige og sosiale fellesskapet. Dette samsvarer i stor grad med hva Haug beskriver i kategorien 'fellesskap'. Gjennom intervjuene ser det ut til at lærere legger vekt på å skape gode relasjoner for å kunne ivareta LK20s krav om inkluderende læringsmiljø for alle elever. Her gjelder både relasjoner mellom lærer-elev, elev-elev og skole-hjem, som skaper et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Å anerkjenne mangfoldet som en ressurs i klasserommet vil også være en avgjørende faktor for å kunne kalle skolen en inkluderende skole (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under denne kategorien diskuteres også organisering. Må alle elevene være i ett og samme klassefellesskap, eller kan vi fortsette med mer eller mindre segregerte tilbud? På dette finnes det ikke et enkelt svar. På bakgrunn av teori og empirisk materiale ser vi at det er behov for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen, både *inni* klasserommet, og i spesialundervisning som foregår utenfor den ordinære opplæringen. Skal vi klare å inkludere alle elever inni det samme læringsfellesskapet betyr det at vi trenger spesialpedagoger inne i klasserommet, og ikke bare ute på grupperom. Ledelsen og skoleeiere må også åpne opp for at allmennlærere får kursing i hvordan man tilpasser opplæringen til en klasse med et bredt faglig og sosialt spekter. Informantene mener at man i tillegg må normalisere det å ta ut ulike elevgrupper fra klasserommet, og heller se på det som en del av en tilpasset opplæring for alle elever (Opplæringslova, 1998, §1-3). Slik kan man kanskje unngå merkelapper og stigmatisering av de elevene som blir tatt ut fra læringsfellesskapet. Informantene Åsne og Tuva trekker også inn betydningen av gode støttespillere; sosiallærer, helsesøster, PPT og BUP, når de føler at de ikke strekker til som lærer. Sammen kan man sikre en helhetlig opplæring, tilpasset elevenes behov.

Elevers stemme

I kategorien 'Elevers stemme' finner vi to underkategorier: Deltakelse og medvirkning. Disse to faktorene skal, i samspill med de andre kategoriene, sørge for at hver elev føler seg inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet. Informantene bekrefter Haugs teori om at det å få delta og bidra til fellesskapet er en viktig forutsetning for å føle seg inkludert. Dette er de også enig i når det kommer til å føle seg inkludert på sin egen arbeidsplass.

Olav hevder at elevmedvirkning er en helt avgjørende faktor for at elever skal føle seg inkludert i skolen. Medvirkning er noe som har fått større plass i den nye læreplanen gjennom kap. 1.6 *Demokrati og medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene har rett på å bli hørt i alt som angår sin egen opplæring. Flere av informantene mine er usikre på hvordan de skal få elevene med i planlegging av undervisning, men de nevner at elevene gjerne kan få påvirke hvordan de ønsker å bli vurdert. Dette er et riktig steg i retning god vurderingspraksis, som er med på å sikre elevene læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2). Noen av informantene er kritisk til at elevene kommer med saklige forslag dersom de skal få være med på å bestemme. Olav derimot sier at lærere må lære seg å lytte til elevene, og ta dem på alvor. Dersom de opplever seg hørt, vil de etter hvert lære seg hvordan de lærer best, og komme med gode forslag til innhold og metode i opplæringen, hevder han. Dette kan ifølge Haug (2014) og Tangen (2012) øke elevens opplevelse av å være inkludert, og følgelig gi eleven økt skolelivskvalitet.

Læringsutbytte

Å ivareta elevens faglige og sosiale læringsutbytte er en tydelig utfordring i informantenes inkluderingspraksis. En vesentlig faktor er at læreren kjenner elevenes forutsetninger og interesser, og kan tilpasse opplæringen deretter, noe som i utgangspunktet er nedfelt i opplæringslovens §1-3 (1998). En forutsetning for at alle elever skal ha best mulig læringsutbytte er at læreren veileder eleven til å sette seg personlige mål, hevder Åsne (informant). Ifølge henne kan ikke opplæringen handle om at alle skal nå de samme målene, men at hver enkelt opplever mestring på bakgrunn av egne forutsetninger. Det betyr, ifølge Olav og Tuva (informanter), at også vurderingsformene må endres, og tilpasses elevenes behov. I tillegg vil elevens deltakelse og medvirkning være med på å legge til rette for læringsutbytte, og til sammen bidra til opplevelse av å være inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet.

Vertikal inkludering

En kan si at Haugs vertikale nivåer av inkluderingsbegrepet dekker de instansene som skal legge til rette for en inkluderende praksis. Det som ikke kommer fram av modellen er elevenes stemme; elevens egen opplevelse av å bli inkludert. En kan imidlertid benytte seg av den horisontale inndelingen (fellesskap, deltakelse, medvirkning, utbytte) for å vurdere i hvilken grad lærere tror elevene føler seg inkludert. Som det er uttrykt i overordnet del: «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.» (OD, kap. 3.5).

Som et svar på problemstillingens spørsmål «*Hvordan kan lærere legge til rette for inkluderende læringsmiljø?*», vil jeg definere en inkluderende skole ved disse kjennetegn: En skole som 1) stadig utvikler seg og arbeider for at 2) alle elever får høre til og 3) delta aktivt i et faglig og sosialt fellesskap, 4) får være med å påvirke sin læringsituasjon, og 5) har faglig og sosialt læringsutbytte. Når det er sagt, ser det ut til at «Det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis i det daglige arbeidet i skolen» (Haug, 2014, s. 14). Ut ifra det teoretiske perspektivet på inkludering, er det mulig å skape en inkluderende skole – det gjenstår bare å utvikle den profesjonelle kompetansen, slik at man i fellesskap kan finne gode løsninger som fungerer i praksis.

6.2 Refleksjoner og implikasjoner for videre forskning

Kalleberg (1992) argumenterer for at forskning skal kunne bidra til forbedring i samfunnet, i tillegg til det å forklare og fortolke (gjengitt i Fasting og Breilid, 2020). Jeg er klar over at inkludering er et komplekst fenomen. Ikrafttreddelsen av LK20 høsten 2020 fungerte for meg som et springbrett til å kunne utforske læreres implementering av inkluderende praksiser. I tillegg ble profesjonsutvikling en betydningsfull faktor for studien. Denne masteroppgaven rommer kun en brøkdel av fagfeltet og vil neppe kunne bidra til store omveltninger i skolesektoren. Oppgaven er imidlertid med på å forklare og fortolke hvordan fire lærere legger til rette for inkluderende læringsmiljøer, lik Kalleberg argumenterer for (Fasting og Breilid, 2020). Studien har begrensninger alene, og må ses i sammenheng med annen forskning (Haug, 2014, s. 22). I min studie har jeg blant annet belyst det praktiske nivået i Haugs dekonstruksjon av inkludering. For å få et mer helhetlig bilde av inkludering i skolen er det nødvendig å også løfte fram inkludering på et kommunalt og statlig nivå, samt å se dem i sammenheng med skolens inkluderingspraksis.

I dette masterprosjektet har jeg løftet fram fire læreres tanker og forståelser av inkludering, og hvordan de, gjennom skolens kollektive profesjonsutvikling, tilrettelegger for inkluderende læringsmiljø. Dette har jeg drøftet opp imot inkluderingsteorier og inkluderingsprinsippet slik det synliggjøres i Kunnskapsløftet 2020. Min presentasjon er imidlertid en fortolkning av informantenes fortolkning av virkeligheten som er forsøkt å settes inn i en teoretisk kontekst (Gleiss & Sæther, 2021).

Til sist, er det ikke bare lærerens intensjon om inkludering som betyr noe, men eleven sin faktiske opplevelse av å bli inkludert. Å føle seg inkludert er, som nevnt, subjektivt. Det betyr at en lærer ikke kan hevde at en elev er inkludert eller ikke, med mindre eleven selv har formidlet dette til læreren. Det at elevens stemme ikke kommer fram i denne masteren, kan derfor omtales som en mulig svakhet i forskningen. Jeg vil derfor anbefale videre forskning på området, hvor man blant annet kan gjøre en komparativ studie av læreres inkluderingspraksis og elevens opplevelse av å bli inkludert. På den måten kan man i større grad finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer i praksis, jamfør Goodlads erfarte læreplan (1979).

Med utgangspunkt i Haug (2014) sin vertikale dekonstruksjon av inkludering, hadde det også vært interessant å løfte fram hva rektorer og skoleledere legger i inkluderingsprinsippet, for så å sammenligne disse gruppene med lærere. En annen mulig vinkling er å se på samarbeidet mellom aktørene i skolen og aktørene i tilknytning til skolen (eks. PPT), for å finne ut i hvilken grad samarbeid mellom ulike profesjoner kan bidra til inkluderende læringsmiljø. Høsten 2020 ble det i tillegg til ny læreplan, iverksatt et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis etter varsling fra stortingsmelding *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019; (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette kompetanseløftet skal flytte hjelpen tettere på barnet, gjennom pedagogisk hjelp fra PPT på kommunalt nivå, og ivareta prinsippet om en inkluderende skole for alle. Målet er å styrke 'hele laget' rundt barnet. Pedagogisk rådgiver i Dysleksi Norge, Åsne Midtbø Aas, sier ordningen har «gått mange hus forbi» (2021). Hun er skeptisk til at lærere og PPT-ansatte har den kompetansen som trengs for å ivareta barnas behov, uten støtte fra Statped (2021). Kommunene må få tid til å tilegne seg kunnskap som går utover Statpeds mandat, før de får fullt ansvar for å tilrettelegge for de ulike behovene (Aas, 2021). Om disse tiltakene fungerer, bør derfor evalueres. Med en slik tilnærming kunne man fanget opp flere nyanser innenfor fagfeltet, slik Dalen (2011) anbefaler, fordi den da hadde favnet et bredere spekter av Haugs vertikale nivåer for inkludering i skolen.

Antall informanter i denne studien kan anses å være for lite til å kunne generalisere og trekke noen absolutte konklusjoner. Oppgaven må derfor ses på som et bidrag til forskningen tilknyttet inkluderende læringsmiljø, og som et forslag til hvordan man kan legge til rette for en inkluderende praksis i skolen.

En annen svakhet ved studien er at intervjuene ble gjennomført i løpet av september-oktober. Dette indikerer at informantene så vidt var i gang med å realisere intensjonene fra den nye

læreplanen. Med tanke på at forarbeidet med LK20 ble nedprioritert på grunn av Covid-19, kan det tenkes at informantene var litt «bakpå» i innføringen av læreplanen, noe de også uttrykker eksplisitt i intervjuene. Det hadde vært interessant og gjennomført nye intervjuer i slutten av skoleåret for å se om lærerne hadde noen nye perspektiver som kunne nyansere bildet. Ved å gjenta studien et par år etter at pandemien er «over», kan man trolig gjøre nye funn knyttet til lærernes implementering av inkluderingspraksiser.

I etterkant av intervjuene, viste utvalget seg å være nokså homogent, til tross for at jeg intervjuet to kvinner og to menn, på forskjellige skoler. De var relativt unge, alle sammen, og hadde bare jobbet i skolen fra mellom tre-seks år. Skulle jeg valgt om igjen, hadde jeg sørget for at minst én informant hadde litt lengre erfaring i skolen. Når det er sagt, er det ikke sikkert det hadde utgjort en stor forskjell i svarene. Til tross for den homogene gruppen informanter, fikk jeg fram ulike perspektiver, holdninger og praksiser.

Arbeidet med dette prosjektet har gitt meg nye perspektiver på hva inkludering kan bety, og hvordan det kan se ut i praksis. Som resultat sitter jeg igjen med en større bevissthet rundt inkludering i skolen, noe som vil være positivt for min pedagogiske praksis i senere tid. Jeg har også blitt bevisst viktigheten av et profesjonsfellesskap som er opptatt av tolkningsfellesskap og skoleutvikling.

Skolen er pålagt å legge til rette for at alle barn og unge er inkludert i opplæringens faglige og sosiale fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at vi har et støttesystem rundt barn som kan defineres som sårbare eller ekskludert. Dessverre er det ingen garanti for at alle er inkludert i arbeidslivet og i samfunnslivet ellers, etter endt skolegang. Derfor er det viktig at skolen er i kontinuerlig utvikling, tilpasser seg elevmangfoldet og samfunnet, og legger til rette for inkluderende læringsmiljø. På den måten kan vi øke sjansen for at alle barn og unge får en likeverdig opplæring med like muligheter til å mestre sine liv uansett forutsetninger.

7.0 LITTERATURLISTE

- Ahmadinia, S., Sundar, P. R. & Fasting, R. (2018). Rett hjelp til rett tid - veien til økt læringsutbytte. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (bd. 1. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* (Barneombudets fagrappport 2017). Hentet fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø : faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner – sammen. *Bedre skole, nr. 4*, s. 10-13.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71. Hentet fra <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, 297-298.
- Covid-19-forskriften. (2020). *Forskrift om smitteverntiltak mv. ved koronautbruddet (FOR-2020-03-27-470)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-03-27-470>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Dyssegaard & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Fasting, R. (2018). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 02/2011. Vol 95. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/02/art03>
- Fasting, R. & Sundar, P. R. (2018). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! : reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) (LOV-1967-02-10)*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Garbo, J. (2020, nr. 4). Rett til å tolke – plikt til å handle. *Bedre skole*, s. 14-17.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (bd. 1). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J., Vold, H. & Krogh, T. (1969). *Vitenskap som ideologi* (bd. 21). Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jensen, S. K. (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekter* UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80311>

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.

Kirke-og-undervisningsdepartementet. (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. (Blomkomitéen)*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

Knudsmoen, H., Mælan, E. N. & Løken, G. (2018). Pedagogisk systemarbeid ved bruk av pedagogisk analyse. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. Meld. nr. 030 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. nr. 28 (2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket 2020 - Overordnet del*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (bd. 3). Oslo: Gyldendal akademisk

Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals - images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education: The Salamanca Statement: 25 Years On*, 23(7-8), 677-690.

Markestad, G. N. (2020). Kontaktlærer og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse IS. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring - Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Oslo: Statped.

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept, *Vol 5. Nr. 1*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (Third edition. utg.). London, New York: Routledge.

Nordahl, T. (2015). Relasjonsbasert klasseledelse - faktorer i læringsmiljøet som bidrar til et godt læringsutbytte. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/thomas-nordahl-relasjonsbasert-klasseledelse.pdf>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU. (2009: 18). *Rett til læring. Rapport fra utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU. (2015:2). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OECD. (1999). *Inclusive education at work*. Paris: OECD.

Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv IS. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring - Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Oslo: Statped.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-6
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Statped. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *StatpedMagasinet, 1-2015*. Hentet fra <https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-1-2015/inkludering/To-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Statped. (2016). Målbilde for Statped 2017–2022. Hentet fra <https://www.statped.no/om-statped/malbilde-for-statped-20172022/inkludering-forutsetter-oppdateret-kunnskap/>
- Statped. (2020). David Mitchells ti faktorer. Hentet fra https://www.statped.no/temaer/inkludering/david-mitchells-faktorer/?fbclid=IwAR0M88crWem0WMwyKS5ZEPSI-xduTjvm_aKGitVmL61nog4mMZypSV-v4s0
- Statped. (2021). Inkludering. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/>
- Sundar, P. R. & Fasting, R. (2018). Introduksjon. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sundar, P. R. & Fasting, R. (2018). Pedagogisk systemarbeid : oppsummerende perspektiver og et blick framover. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 02/2011 Vol 95*. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/02/art02>

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. (World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca Spain 7-10 june 1994). Paris: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. Et godt læringsmiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Film: Hva er overordnet del? I. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i fagene? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147427>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). Film: Sosial læring og inkluderende læringsmiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sosial-laring-og-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Fagfornyelsen - prosess for å utvikle nye læreplaner. Hentet 16. September 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Hva er fagfornyelsen? Hentet 17. September 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Hvordan ta i bruk nye læreplaner? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153412>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Kompetansepakker. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). Støtte til å ta i bruk nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). Tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Innføring av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#156883>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsforbundet. (2021, 1. mars). *Lærerrommet: #67. Flere elever er i spesialskoler og -klasser, hvorfor?* [Audio podkast]. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/podkasten-larerrommet/alle-episodene-fra-larerrommet/>
- Wilberg, E. L., Nordby, M.-J. & Tjäder, H. G. (2020). Inkluderende læringsaktiviteter. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring - Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Oslo: Statped.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

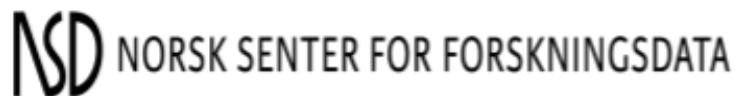
Aas, J.-V. B. (2020). *Inkludering i læreplanverket Fagfornyelsen: En dokumentanalyse av Overordnet del og læreplanen i kroppsøving i Fagfornyelsen* UiO, Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80333>

Aas, Å. M. (2021). Lærerne vil ikke få nødvendig kompetanse. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/adhd-dysleksi-matematikkvansker/laererne-vil-ikke-fa-nodvendig-kompetanse/283929>

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

6.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende opplæring. Hvordan kan skolen fremme Fagfornyelsens krav om et inkluderende læringsmiljø?

Referansenummer

582331

Registrert

13.08.2020 av Maria Reigstad - s303017@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Breilid, nibrei@oslomet.no, tlf: 92828967

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Reigstad, maria.h.reigstad@gmail.com, tlf: 94037549

Prosjektperiode

15.05.2020 - 15.05.2021

Status

14.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkluderende opplæring. Hvordan kan skolen fremme inkluderende læringsmiljø i lys av Kunnskapsløftet 2020?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne gode organisatoriske og pedagogiske løsninger rundt inkludering i skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjekt innen Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i spesialpedagogikk ved OsloMET. Gjennom masterprosjektet vil vi finne ut hva lærere kan gjøre for å fremme det nye Kunnskapsløftets (LK20) krav til inkluderende opplæring, slik at alle elever (uansett forutsetninger) kan oppleve å bli inkludert i et faglig og sosialt fellesskap. Gjennom kvalitative intervju vil vi samle inn konkrete tips til hvordan skolen kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

Problemstillingen som skal besvares er:

«Inkluderende opplæring. Hvordan kan skolen fremme inkluderende læringsmiljø i lys av Kunnskapsløftet 2020?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMET – Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet. Jeg, Maria Reigstad (masterstudent), i samarbeid med Nils Breilid (veileder) gjennomfører prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forskningsprosjektet intervjues lærere som jobber i grunnskolen, og som har ulike erfaringer på området inkluderende opplæring. Av geografiske årsaker er det lærere i Oslo og omegn som blir spurt om å delta. Fordi du er lærer på 5.-9. trinn, og er i gang med det nye Kunnskapsløftet høsten 2020, er du en aktuell kandidat.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det

- deltakelse i ett intervju på rundt 60 minutter.

Registrering

- Lydopptak og enkle notater fra intervjuet
- Intervjuet blir transkribert, og lydopptak blir slettet når oppgaven er levert

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun forsker og prosjektansvarlig vil ha tilgang til opplysningene
- Ved transkripsjon av intervjuet vil informantene anonymiseres, slik at de ikke kan identifiseres ved publisering.

Rettigheter

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

- Nils Breilid ved OsloMET: epost: nibrei@oslomet.no, tlf. +47 92828967
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, tlf. 67235534, epost: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Nils Breilid
(Forsker/veileder)

Maria Reigstad
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende opplæring. Hvordan kan skolen fremme inkluderende læringsmiljø i lys av Kunnskapsløftet 2020?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å svare på oppfølgingsspørsmål på epost i etterkant av intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Formaliteter før intervju

- 1) Introdusere meg selv og prosjektet
- 2) Interessert i å høre deres erfaringer - jeg er ingen ekspert
- 3) Informerer om:
 - o Lydopptak, anonymisering ved transkripsjon, lagring og sletting
 - o Taushetsplikt (utelat navn og personopplysninger v/eksempler)
 - o Mulighet for å trekke seg når som helst
- 4) Signere samtykkeerklæring
- 5) Spørsmål før vi starter?
- 6) Sett på opptaker

Innledende spørsmål

- Hva er din stilling på denne skolen?
 - o Kontaktlærer/faglærer? Trinn? Fag?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lang yrkeserfaring har du?

Forskningsspørsmål

Fagfornyelsen

1. Hvordan har du/dere jobbet med Fagfornyelsen i forkant av den nye læreplanens ikrafttredelse?
 - a. Hva har dere lagt hovedvekt på? (kort)
 - b. Hvordan har dere jobbet sammen om dette? (fellesskap)
 - c. Hva er din rolle i dette? (deltakelse)
 - d. I hvilken grad opplever du at din stemme har blitt hørt? (medbestemmelse)
 - e. Hva har dere fått ut av forberedelsene? (utbytte)
 - f. Hvordan implementerer dere LK20 i praksis?
 - g. Evt. har Covid-19 påvirket dette arbeidet?

Inkludering

'Inkluderende læringsmiljø' er et av prinsippene for skolens praksis i Kunnskapsløftet 2020. (Innta en ydmyk rolle som forsker; jeg er nysgjerrig, informanten er eksperten fra praksisfeltet).

2. Hva tenker du når jeg sier *inkluderende læringsmiljø*?
 - a. Hva mener du er de viktigste faktorene for et inkluderende læringsmiljø?
 - b. Hvis du tenker på din arbeidsplass - hva skal til for at du føler deg inkludert?
 - c. Hvordan ser du på din egen rolle i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø?
 - d. Hva slags fokus har skolen på inkludering?
 - e. Vet du om det er en felles kommunal satsning eller plan for å forbedre den inkluderende praksisen i din kommune?

Fellesskap

3. Under prinsippet inkluderende læringsmiljø i LK20 finner vi at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle».
 - a. Hva tenker du om dette?
 - b. «For alle» – hva betyr det?
 - c. Hvordan jobber du for å utvikle et inkluderende fellesskap i din klasse?
 - d. Hvilke muligheter/utfordringer kan vi møte?

Organisering og fellesskap

4. Elever skal høre til i et faglig og sosialt fellesskap. Alternativet er å bli ekskludert fra det faglige og/eller det sosiale fellesskapet. Er det mulig å inkludere alle elever i et faglig og sosialt fellesskap på samme tid?
 - a. Hva må til?
 - b. Hvilke utfordringer oppstår? Hvilke muligheter ser du?
5. Etter skolestengningen har det vært et stort fokus på de sårbare barna. På hvilken måte tror du Covid-19 kan ha hatt innvirkning på elevers opplevelse av å bli inkludert?
 - a. Hvilken lærdom fra hjemmeskolen tar du med deg i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø?

Organisering

6. I Utdanningsnytt i år (2020) framkommer det at stadig flere elever tilbringer sine skoledager utenfor klassefellesskapet. Elever med spesialundervisning utenfor klasserom; Økning på 13% de siste fem år.
 - a. Hvordan er tilfellet i ditt klasserom? Spesialundervisning? Tilpasset opplæring?
 - b. Hvordan organiseres undervisningen?
7. I LK20 står det at «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet». Hva tenker du om dette?

Utbytte

8. Ifølge opplæringslovens §5-1 har elever krav på spesialundervisning dersom de ikke har tilfredsstillende læringsutbytte i den ordinære opplæringen.
 - a. Har du elever i din klasse som du mener ikke har tilfredsstillende utbytte?
 - b. Når vil du si at en elev har tilfredsstillende utbytte?
 - c. Hvordan sørger du for at elevene dine har utbytte av undervisningen?
 - d. Noen strategier som fungerer?

Deltakelse og Medvirkning

9. LK20 legger vekt på demokrati og medvirkning i verdigrunnlaget. Hvordan implementerer du medvirkning i ditt klasserom?
 - a. Hvordan legger du til rette for at dine elevers stemmer skal bli hørt?
 - b. I hvilken grad er elevene dine med på å påvirke undervisningen (planlegging, gjennomføring, evaluering av undervisning, og egenvurdering)?
 - c. (Evt. foreldrenes medvirkning? Hvordan er skole-hjem-samarbeidet?)

Avslutningsspørsmål

10. Nå har vi snakket mye om ulike aspekter ved inkludering. Dersom du skulle svart om igjen på spørsmålet «hva tenker du når jeg sier inkluderende læringsmiljø», er det noe du ville lagt til?
11. Jeg skal begynne å jobbe som lærer til neste år. Har du noen konkrete tips til hva jeg kan gjøre for å fremme et inkluderende læringsmiljø?
12. Noe du vil legge til til slutt? Noe du tenker er relevant som vi ikke har snakket om?

Oppklaring

13. Oppsummer funn. Har jeg forstått deg riktig?