

MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av seks læreres oppfatning om inkludering om elever med spesielle behov i deres klasseromspraksis og hva som kan fremme eller hemme implementering av slik praksis.

Julie Kjelsås

111711

Mai, 2018

Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



FORORD

Tiden nærmer seg for innlevering av masteroppgaven, og mine tanker går tilbake til skriveprosessen. Det har både vært interessant, spennende og til tider utfordrende. Jeg føler meg klar for å møte nye utfordringer innenfor et spennende fagfelt.

Takk til mine 6 informanter som satt av tid til å dele sine tanker rundt temaet inkludering av elever med spesielle behov. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave.

En stor takk til min veileder førsteamanuensis med dr. grad Rune Andreassen som har gitt et rikt bidrag med kunnskap og innsikt fra de første skrevne ord til de siste. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger, engasjement og tilgjengelighet gjennom hele skriveprosessen.

Til sist ønsker jeg å takke min familie, spesielt min samboer som til tider har opplevd meg som fraværende, min mor og bestemor som har hjulpet til med barnepass, min far som har stilt opp med «printerhjelp» og ikke minst min lille sønn som kom til verden under denne prosessen. Uten deres støtte hadde jeg ikke klart det.

Fredrikstad, mai 2018

Julie Kjelsås

SAMMENDRAG

Temaet i denne masteroppgaven er lærerens oppfatning om elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis og hva som kan fremme eller hemme implementering av slik praksis.

Formålet med undersøkelsen er å få et bedre innblikk i lærerens oppfatning rundt temaet, for å sette fokuset på hvilken betydning lærerens oppfatning har og hvordan man best mulig kan skape en inkluderende opplæring for alle. For å få frem informantenes oppfatninger ble kvalitativ metode tatt i bruk med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, ved hjelp av et semistrukturert intervju. Det ble intervjuet 6 lærere i grunnskolen som på nåværende tidspunkt hadde elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning.

Oppgavens problemstilling er: *«Hvilke oppfatninger har lærere om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis, og hva kan fremme eller hemme implementering av slik praksis?»* Problemstillingen kan deles opp ifølgende forskningsspørsmål: *1) Hvilke oppfatninger har lærere om elever med spesielle behov? 2) Hvilken oppfatning har lærere om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning? 3) Hvilke faktorer kan fremme eller hemme implementeringen av slik praksis?*

For å få en forståelse av lærerens oppfatning om temaet, ble det tatt utgangspunkt i lærerens tanker rundt og beskrivelser av egen lærerpraksis. Ettersom oppfatninger ifølge Pajares (1992) defineres som noe individet vurderer som sant eller usant, og dermed ifølge Bandura (1997) leder være mål, følelser, beslutninger, handlinger og reaksjoner. Lærerne reagerte på ordet elever med «spesielle behov», og ville heller beskrive disse elevene som barn med ulike behov. Likevel mente de også at eleven hadde spesielle behov, ettersom de trengte større tilpasninger enn den vanlige eleven.

Begrepet inkludering har ikke en universell akseptert definisjon, noe som gjør at det finnes mange ulike forståelser av hva begrepet innebærer (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007). Alle lærerne forstod inkludering som at alle skulle med så langt det var mulig, og skilte videre mellom sosial og faglig inkludering. Lærerne forstod sosial inkludering som at eleven skulle trives, føle seg som en del av og kunne bidra i klassefellesskapet. For at eleven skulle føle seg sosialt inkludert, ga lærerne individuelle tilpasninger og hadde et fokus på et godt klassemiljø med fokus på aksept for ulikheter. Til tross for disse fokusområdene opplevde lærerne likevel utfordringer knyttet til negative holdninger hos de andre elevene. Læreren trodde grunnen til at klassekameratene i mindre grad ønsket å inkludere eleven med spesielle behov, var fordi eleven ble sett på som «annerledes». Noe som ofte ble synlig ved at eleven trengte en

annerledes oppfølging, enten i form av mer tid med læreren eller en ekstra voksen. Dette gjaldt ofte barn med fysiske eller psykiske utviklingshemninger eller atferdsproblematikk. I tillegg viste det seg at dersom alvorlighetsgraden på vanskene til eleven ble for store i forhold til det sosiale, mente flesteparten av lærerne at eleven hadde hatt mer utbytte på en spesialskole med likesinnede.

Lærerne forstod faglig inkludering som i hvilken grad eleven fikk tilpasset opplæring. Lærerne fortalte at de i størst grad la opp klasseromsundervisningen til «styringsgruppa», noe som ofte ikke gagnet eleven med spesielle behov. For å tilpasse opplæringen til eleven med spesielle behov fortalte informantene at de i størst grad tok i bruk arbeidsmetoder som individuelle oppgaver og elevsamarbeid som frigjorde lærerens tid, slik at de fikk gitt individuelle tilpasninger. Dersom læreren på denne måten ikke klarte å gi eleven en god nok tilpasset opplæring, så lærerne på spesialundervisning som en faktor for å kunne tilpasse opplæringen. Dersom eleven skulle få spesialundervisning var lærerne opptatt at det helst burde foregå innenfor klasseromssituasjonen.

Det viste seg også at ulike faktorer spilte inn på hvilken grad lærerne praktiserte etter sin oppfatning om at alle skulle med. Faktorer som kunnskap og kompetanse, samarbeid med kollegaer og ressurser i form av lærertetthet så ut til å kunne fremme eller hemme lærerens mulighet til å gjennomføre en inkluderende praksis, slik de ønsket.

Resultatene i denne undersøkelsen kan åpne for videre forskning på følgende område: 1) Undersøke hvilken betydning lærerens oppfatning spiller i innsatsen til å forbedre undervisningspraksisen. 2) Undersøke hvordan interne og eksterne faktorer kan påvirke læreren mot en mer inkluderende praksis. 3) Undersøke hvordan det ordinære opplæringstilbudet kan heves til å inkludere alle, så langt det er mulig.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	2
1.4 AVGRENSNING OG OPPGAVENS OPPBYGNING	3
2. TEORIDEL	5
2.1 BEGREPET INKLUDERING, DETS HISTORIE OG LOVFORANKRING	5
2.2 ULIKE FORSTÅELSER AV INKLUDERING	8
2.3 RELASJONEN MELLOM LÆRERENS OPPFATNING OG DERES PRAKSIS.....	12
2.4 FORSKNING PÅ LÆRERENS OPPFATNINGER OM INKUDERING AV ELEVER MED SPESIELLE BEHOV	13
2.5 FAKTORER SOM KAN FREMME ELLER HEMME LÆRERENE NÅR DE SKAL IMPLEMENTERE EN INKLUDERENDE PRAKSIS	17
5.2.1 Interne faktorer	18
5.2.2 Eksterne faktorer	20
2.6 FORSKNING OM GOD INKLUDERINGSPRAKSIS	22
3. FORSKNINGSMETODE	26
3.1 KVALITATIV TILNÆRMING.....	26
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	27
3.3 INTERVJU SOM KVALITATIV METODE	28
3.4 INNSAMLING AV DATA.....	29
3.4.1 Semistruktuert intervju og intervjuguiden.....	30
3.4.2 Valg av informanter.....	31
3.4.3 Gjennomføring	32
3.5 BEARBEIDING AV DATAMATERIALE	33
3.5.1 Transkripsjon.....	33
3.5.2 Analyse og tolkning av datamaterialet	34
3.5.3 Validitet	34
3.6 ETISKE BETRAKTINGER.....	36
4.RESULTATER	38
4.1 OPPBYGNING AV DENNE DELEN	38
4.2 PRESENTASJON AV LÆRERNE	38
4.3 LÆRERNES OPPFATNING OM ELEVER MED SPESIELLE BEHOV	38
4.3.1 Begrepet elever med spesielle behov.....	38
4.3.2 Lærerens oppfatning om hvilke elever som hadde spesielle behov	39

4.4 LÆRERENS OPPFATNING OM INKLUDERING AV ELEVER MED SPESIELLE BEHOV I KLASSEROMSUNDERVISNINGEN	41
4.4.1 Lærerens oppfatning om begrepet inkludering	41
4.4.2 Lærerens beskrivelse av sin klasseromspraksis	41
4.4.2.1 Sosial inkludering	42
4.4.2.2 Faglig inkludering	45
4.5 HVILKE FAKTORER KAN FREMME ELLER HEMME LÆREREN I Å IMPLENTERE INKLUDERENDE PRAKSIS?	51
4.5.1 Interne faktorer	52
4.5.2 Eksterne faktorer	53
5. KONKLUDERENDE DRØFTING AV FUNN	57
5.1 LÆRERENS OPPFATNING OM INKLUDERING AV ELEVER MED SPESIELLE BEHOV I SIN KLASSEROMSUNDERVISNING	57
5.1.1 Sosial inkludering	59
5.1.2. Faglig inkludering	61
5.1.3. Spesialundervisning avgjørende for å kunne inkludere alle?	63
5. 2. HVILKE FAKTORER KAN FREMME ELLER HEMME LÆREREN I Å IMPLEMENTERE EN INKUDERENDE PRAKSIS?	66
5.2.1 Kunnskap og kompetanse	67
5.2.2. Samarbeid med andre kollegaer og hjemmet	68
5.2.3 Ressurser	69
5.3 FORSKNINGSPROESSEN OG VEIEN VIDERE	70
LITTERATURLISTE	73
VEDLEGG 1	78
VEDLEGG 2	81

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Innenfor spesialpedagogikken er det utrolig mange interessante temaer som er viktig å få belyst. Likevel har alltid nysgjerrigheten rundt omfanget av spesialundervisning og inkludering av elever med spesielle behov fulgt meg gjennom min lærer- og spesialpedagogutdanning. Allerede i min første praksisperiode som lærerstudent fikk jeg erfare variasjonen av forståelsen av inkludering og hvordan lærerne jobbet med elever med spesielle behov. Med nysgjerrighet for hvilke oppfatninger lærere har rundt begrepet inkludering og oppfatningens sammenheng med hvordan de utfører sin undervisningspraksis, og hva som kan fremme eller hemme de i denne prosessen, har jeg valgt å forske på dette.

Et overordnet mål i den norske skolen er å inkludere alle elever. Inkluderingsprinsippet er tydeliggjort i opplæringelova (Opplæringslova § 1-3, 2008), kunnskapsløftet, styringsdokumenter som NOU 2009: 18, St.meld. nr. 18 (2010-2011), Salamacaerklæringen (UNESCO, 1994) og flere. Selv om inkludering er forankret og satset på i lovverk, læreplaner, styringsdokumenter, erklæringer og politikk, har det likevel vært en økning i andel elever som mottar spesialundervisning det siste tiåret i Norge (Hausstätter, 2013). Det har blitt sett på faktorer både i og utenfor skolen som kan forklare økningen, men det har i liten grad vært sett på lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov og hvilken betydning den kan ha for problemstillingen. Flesteparten av elever med spesielle behov tilbringer mesteparten av deres skoledag i det vanlige klasserommet (U.S.Education, 2012; Haug, 2017; Solli, 2004). Ofte vil elever med spesielle behov kreve mer og annerledes støtte enn andre elever (Fuchs & Fuchs, 2012). Det er lærerne som står elevene nærmest i skolehverdagen og det er lærerens pedagogiske arbeid som påvirker elevens mulighet til å utvikle seg.

Lærerens oppfatninger eller også kalt «*teachers beliefs*» har fått mye oppmerksomhet i den internasjonale forskningslitteraturen. En av årsakene er blant annet at oppfatningene ser ut til å kunne påvirke lærerens handlinger i klasserommet (Borko & Puntam, 1996; Calderhead, 1996). Likevel har det i svært liten grad blitt gjort noe norsk forskning på området, noe som aktualisere denne undersøkelsen. Formålet med min masteroppgave er å få et dypere innblikk i lærerens oppfatning om hvordan elever med spesielle behov blir inkludert i deres klasseromspraksis, og hva som kan fremme eller hemme lærerne i å implementere slik

praksis. Jeg tenker det vil være nyttig for alle i skoleverket og skoleforskning, inkludert meg selv og hvor jeg skal legge min innsats som lærer og fremtidig spesialpedagog.

1.2 PROBLEMSTILLING

Med bakgrunn i de innledende refleksjonene, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvilke oppfatninger har lærere om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis, og hva kan fremme eller hemme implementering av slik praksis?»

Oppgaven omfatter tre forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen som jeg ønsker å besvare underveis:

1. *Hvilke oppfatninger har lærere om elever med spesielle behov?*
2. *Hvilken oppfatning har lærere om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning?*
3. *Hvilke faktorer kan fremme eller hemme læreren i å implementere slik praksis?*

1.3 BEGREPSAVKLARING

For å kunne besvare masteroppgaven er det nødvendige å avklare og tydeliggjøre noen relevante begreper: lærerens oppfatninger, elever med spesielle behov og inkluderende pedagogisk praksis. Bakgrunnen for at disse begrepene bør avklares er at ulike individer kan inneha ulike forståelser om hva begrepene innebærer. Det finnes heller ingen avklart og gitt definisjon på disse begrepene, dermed har jeg valgt å definere de slik jeg ønsker å bruke de i min oppgave.

Under termen elever med spesielle behov har jeg valgt å bruke Fives og Gills forståelse ettersom jeg bruker deres bok *«International Handbook of Research on Teachers Beliefs»* som min hovedkilde. I boken til Fives og Gills har Kiley, Brownell, Lauterbach og Amber (2015) undersøkt lærerens oppfatning i forhold til å jobbe med *«student with special needs»* som jeg har oversatt til elever med spesielle behov. Elever med spesielle behov inkluderer elever med spesifikke lærevansker, emosjonelle vansker, språkvansker og milde eller moderate intellektuelle/kognitive vansker (Kiley, Brownell, Lauterbach, & Amber, 2015). Elever med spesielle behov er ikke en homogen gruppe. Det finnes mange forskjellige typer vansker, og innenfor hver av vanskene kan de variere både sosialt og faglig, noe som kan problematisere begrepet. Det er heller ikke et likhetstegn mellom elever med spesielle behov og elever som mottar spesialundervisning.

Teachers beliefs har blitt mye omtalt i internasjonal forskning, og i svært liten grad i norsk forskning. Om vi oversetter direkte handler det om lærerens tro, som på norsk oversettes til lærerens oppfatninger. Jeg har valgt å bruke Pajares (1992) sin definisjon av oppfatninger:

«*An individual's judgment of the truth or falsity of a proposition* » (Pajares, 1992, p. 316)

Dette forstår jeg som en persons vurdering av om en påstand er sann eller usann. Ifølge Buhel og Beck (2015) må man forstå individets oppfatninger gjennom hva de sier, har tenkt til å gjøre og gjør. utfordringer med dette begrepet er at det er beslektet med andre liknende begreper som følelser, holdninger, forståelser, kunnskap og tanker. Bandura (1997) argumenterer for at *beliefs* leder våre mål, følelser, beslutninger, handlinger og reaksjoner (Bandura, 1997). Dette gjør lærerens oppfatninger interessante når de skal velge praksis.

Et fundamentalt problem er hvordan man skal tolke begrepet inkludering. Forståelsen av inkludering varierer i ulike settinger og hos ulike individer. I og med at jeg skal undersøke lærerens oppfatninger om begrepet inkludering vil jeg ikke komme med en klar definisjon. Likevel vil jeg senere i oppgaven se nærmere på ulike forståelser og praksiser som varierer med begrepet og hva forskning sier om god inkluderingspraksis.

1.4 AVGRENSNING OG OPPGAVENS OPPBYGNING

På bakgrunn av oppgavens omfang og mitt formål med masteroppgaven har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger. Etter å ha presentert bakgrunn for valg av tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene og avklart noen sentrale begreper, har jeg videre valgt å dele oppgaven inn i fire hoveddeler: teoridel, forskningsmetode, resultatdel og konkluderende drøfting.

Jeg vil avgrense oppgaven til kun å se på klasseromlærernes oppfatning om å inkludere elever med spesielle behov. For å kunne drøfte og vurdere min problemstilling på best mulig måte vil jeg også inkludere andre relasjonelle temaer som problematiserer og belyser problemstillingen i min teoridel. Begrepet inkludering har som nevnt ingen universell definisjon, noe som gjør at det blir viktig å etablere en dypere forståelse av dens bakgrunn og hva begrepet innebærer, derav starter min teoridel. Videre vil jeg se nærmere på relasjon mellom lærerens oppfatning og deres praksis. Deretter blir vil det trekkes frem funn fra tidligere studier og undersøkelser av lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov. I og med at det ligger en forståelse av at inkludering er et avansert begrep, som ofte er vanskelig å etterfølge i praksis, det blir dermed viktig å se på hva som kan fremme eller hemme lærerne når de skal implementere en inkluderende praksis. Tilslutt i min teoridel

vil jeg trekke frem hva forskning sier om hva som er god inkluderingspraksis, for å se om informantene har en lik oppfatning av hva god inkluderende praksis er.

I neste hoveddel vil forskningsmetode og vitenskapsteoretisk utgangspunkt presenteres. Der vil jeg også utdype bakgrunnen for mitt valg av kvalitativ metode, hva en slik tilnærming innebærer og hva et kvalitativt intervju er og kan bringe med seg. Deretter vil det redegjøres for hvordan innsamling av data er gjennomført, valg av informanter og gjennomføringen av selve undersøkelsen. Videre vil bearbeidingen av datamaterialet vil presenteres samt understreke undersøkelsens validitet, i tillegg hvilke etiske hensyn som er tatt i prosessen.

I min resultatdel vil det først foretas en kort presentasjon av lærerne og systematisk presentere resultatene opp mot forskningsspørsmålene.

I min siste del, kalt konkluderende drøfting vil jeg trekke trådene fra resultatdelen opp mot teoridelen. Tilslutt vil tanker rundt forskningsprosessen og veien videre bli presentert.

Sist i oppgaven vil litteratur, intervjuguide og samtykkeerklæring vedlegges.

2. TEORIDEL

2.1 BEGREPET INKLUDERING, DETS HISTORIE OG LOVFORANKRING

For å kunne forstå lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis, må vi først forstå bakgrunnen for begrepet inkludering. Inkluderende opplæring er et begrep som ifølge Black- Hawkins, Florian & Rouse (2007) er vanskelig å definere. Derfor finnes det mange ulike forståelser på hva begrepet innebærer. For å få en bedre forståelse av begrepet inkludering må vi ta et lite dykk i dets historie, og se på nåværende teori for å se hvor man er i dag.

Tidligere var begrepet integrering brukt for å beskrive opplæringstilbudet for elever med spesielle behov. Elever som tidligere hadde gått på spesialskoler skulle nå innlemmes i den vanlige skolen, også kalt *mainstreaming* (Dalen, 2006). I 1975 kom det en endring i den norske grunnskoleloven hvor det stod at alle elever hadde rett til en opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, også kalt «integreringsloven» (NOU 1995: 18, 1995, p. 119). Begrepet integrering ble etter hvert sett på som misvisende, da det foreslo at skolen var for noen elever, og de som stod utenfor skulle innlemmes i denne. På 1990-tallet ble inkludering introdusert som en reaksjon mot integreringsbegrepet. I motsetning til integrering hvor noen måtte tilpasse seg for å passe inn i skolen, forstås inkludering som at skolen må tilpasse seg for å få plass til alle (Tøssebro, Egnan, & Ytterhus, 2006). Ifølge Haug (2017) ligger grunnlaget for begrepene integrering og inkludering i at noen elever ikke passet inn i det «normale» fellesskapet i skolen. Begrepene har til felles at de beskriver ordninger for å få disse elevene inn i skolen.

Begrepet inkludering ble tatt i bruk for alvor da det kom på dagsordenen etter verdenskonferansen i Salamanca i 1994, dermed ble inkluderende utdanning globalt anliggende (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Inkluderingsbegrepet skulle forstås som at alle elever skulle få plass i skolen, også elever med spesielle behov. Salamanca-erklæringen mener at en inkluderende orientering er den mest effektive for å skape muligheter for utdanning og læring for alle elevgrupper (UNESCO, 1994). I dag handler begrepet inkludering i bredeste mening om at deltagelsen til den enkelte elev i skolens kultur skal øke, og ekskludering fra skolekulturen skal minke (Mitchell, 2005). I tillegg finnes det juridiske begrunnelser for inkludering som er forankret gjennom flere nasjonale styringsdokumenter: opplæringslova, kunnskapsløftet, regjeringen, salamanca-erklæringen, FN-konvensjonen om funksjonshemmede rettigheter (Haug, 2014a).

NOU (2009:18) og utdanningsdirektoratet (2011) trekker frem at en inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte- faglig, sosialt og kulturelt. Olsen (2013) kaller det «inkluderingen treenighet». Alle formene for inkludering må innfris for at eleven skal være fullverdig inkludert. For eksempel om man kun skulle jobbe med faglig inkludering på et rom alene med læreren, vil eleven trolig ikke oppleve å være sosialt inkludert. På samme måte blir det vanskelig å erkjenne en inkluderende skole hvis det kulturelle elementet er fraværende, og eleven ikke kjenner seg igjen i skolekulturen (Olsen, 2013). I og med at jeg kun skal se på klasseromslæreren og ikke skolen som arena, vil det videre kort beskrives hva som ligger innenfor de faktorene som ligger nærmest læreren i møte med eleven, faglig- og sosial inkludering. Selv om det er viktig å se på alle disse faktorene sammen, vil det også være viktig å se de hver for seg. Haug (2004) understreker at eleven skal få en opplæring som møter dens forutsetninger og behov, både faglig og sosialt. Videre beskrives kort forskjellen på faglig- og sosial inkludering.

Faglig inkludering handler om at eleven skal ha et faglig tilbud tilpasset sine evner, forutsetninger og interesser (Strømstad et al., 2004). Ifølge utdanningsdirektoratet skal tilpasset opplæring ivareta prinsippet om faglig inkludering (Overland, 2015). Flere er også enige i dette, hvor tilpasset opplæring blir et verktøy for å inkludere alle, og favne det naturlige mangfoldet i elevgruppen (Bachmann & Haug, 2006; Mathiesen & Vedøy, 2012; Strømstad et al., 2004). Loven om tilpasset opplæring viser til et overordnet prinsipp om at alle barn har rett til en opplæring hvor evner og forutsetninger samsvarer med den gitte opplæringen:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten (Opplæringslova§1-3, 2008)».

Det har blitt diskutert hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. I St.meld (30:2003-2004) *Kultur for læring* står det at opplæringen skal ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). I tillegg står det i forarbeidene til opplæringsloven at spesialundervisning også er en måte å sikre tilpasset opplæring, for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova§5-1, 2005).

Likevel gis det tydelige signaler om at spesialundervisning i framtiden skal omfatte færre elever, ettersom denne formen for tilpasset opplæring ofte oppfattes som ekskluderende, noe som vil bli diskutert senere under ulike forståelser av inkludering (Haug, 2014a; T. Nordahl, medarbeidere, 2018).

I tillegg deles ofte tilpasset opplæring inn i en smal eller bred forståelse. Overland (2015) kaller de to forståelsene, eller perspektiver på tilpasset opplæring for individperspektiv og systemperspektiv. Individperspektivet baserer seg på at vanskene til elevene forklares ved forhold eller egenskaper ved eleven. Perspektivet vektlegger en individualisert undervisningsform basert på elevens forutsetninger og behov. Derimot tar systemperspektivet utgangspunkt i læring i fellesskapet, kollektiv undervisning. Dette perspektivet ser på vansken til eleven som noe som kan forklares av en rekke faktorer, også utenfor individet, f.eks. skole og hjem (Overland, 2015). I følge Fylling og Rønning (2007) dominerer individperspektivet i den norske skolen (Fylling & Rønning, 2007; Solli, 2004). Overland (2015) mener individperspektivet står i motsetning til en ideologi om å inkludere alle, ved at den gir en tilpasset opplæring utenfor fellesskapet i skolen. Han mener at systemperspektivet er det mest hensiktsmessige måten å tilpasse opplæringen på. Ettersom den også i stor grad omfatter individperspektivet, og har vist å gi best læringsutbyttet for elevene (ibid).

Når det er snakk om sosial inkludering handler det om at eleven skal ha en sosial tilhørighet inn mot en gruppe eller klasse (Strømstad et al., 2004). Ifølge Overland (2015) innebærer sosial inkludering at eleven skal delta sosialt ved å ha venner og være i positivt samspill med jevnaldrende. Kermit, Mjøen og Holm (2012) mener at voksne ikke kan pålegge noen å være venner, men at de kan bidra til å skape et miljø hvor alle er likeverdige og ingen blir ekskludert (Kermit, Mjøen, & Holm, 2012). Sletta (1986) trekker frem at selv om elevene er i samme klasse eller gruppe, vil ikke det være nok for at sosial inkludering skal forekomme. Han mener dermed at lærerens holdning og rolle har stor betydning for hvilket samspill det er mellom elevene. I tillegg mener han at elever med utviklingshemninger har større vansker med å bli akseptert av de andre elevene i klassen, ettersom de har vansker utover det «normale». Dalen (2006) trekker frem at elever med funksjonshemninger ofte blir sett på som en minoritetsgruppe som «avvikere» i statistisk forstand. I vårt samfunn regnes også innvandrere og flyktninger som en minoritetsgruppe. Vi kan trekke noen paralleller ut i fra en svensk rapport som fant tre ulike reaksjonsmønstre i forhold til hvordan man møtte minoritetsgruppen. Ifølge Rodhe og Bergman (1974) var et ikke uvanlig reaksjonsmønster å oppfatte innvandrergruppen som avvikende, og flere verget seg for å ta kontakt med gruppen.

Et annet reaksjonsmønster som kommer frem var at noen var villige til å respektere gruppen, spesielt om de anstrenger seg for å komme innenfor det «normale», i dette tilfellet bli «svensk». Et tredje reaksjonsmønster var å se på minoritetsgruppen som medmennesker som er likeverdige. Dette reaksjonsmønstret hadde mindre oppslutning enn de andre reaksjonsmønstrene (Rohde & Bergman, 1974).

Tøssebro (2006) mener at det bør være hyppig kontakt mellom «normalen» og funksjonshemmede elever for at skolen skal kunne kategoriseres som en inkluderende skole. Kvello (2012) trekker frem at det er viktig at eleven har godt utviklede sosiale ferdigheter og sosial kompetanse får å fungere i et sosialt fellesskap. Eleven må vite hvordan en skal tilpasse seg gitte situasjoner og hvordan bruke sin sosiale kompetanse i den sosiale handlingen. Noe som elever med spesielle behov kan streve med (Kvello, 2012). Det kan virke som at elever med spesielle behov innenfor kategorien fysiske eller psykiske utviklingshemninger eller atferdsvansker i større grad strever med det sosiale samspillet. Ytterhus og Tøssebro (2006) trekker frem at det ofte er lettere å inkludere disse elevene sosialt når de er yngre, men ettersom de blir eldre får de flere sosiale koder som blir vanskeligere å forstå. Om eleven ikke forstår de sosiale kodene blir eleven sett på som unormal, som igjen gjør at andre elever i mindre grad søker sosial kontakt. Wendelborg (2010) har sett på elever med funksjonshemninger og mener at eleven burde få mulighet til å være i sosialt samspill med noen jevnaldrende på deres mentale nivå, ettersom flere lærere opplevde at disse elevene ikke ble godt nok sosialt inkludert i nærskolen. Haug (2014b) mener at utfordringen ligger i at det er ulike forståelser av begrepet inkludering og at det blir praktisert og operasjonalisert på ulike måter. Dermed blir det viktig å se nærmere på hvilke ulike forståelser det finnes av begrepet inkludering i en pedagogisk sammenheng.

2.2 ULIKE FORSTÅELSER AV INKLUDERING

Bakgrunnen for begrepet inkludering er at skolen skal være for alle, noe som for de fleste både er viktig og naturlig. Samtidig representerer denne erkjennelsen noen utfordringer, særlig for lærerne og deres klasseromspraksis. Det finnes ulike oppfatninger om hva som er ment med «for alle». En norsk studie av holdninger til inkludering viser at mange er positive til ideen om inkludering, likevel er det stor variasjon i praksisfeltet ettersom det varierer i forståelser av hva inkludering egentlig handler om (Haug, 2014a; Strømstad et al., 2004). Som Brahm Norwich sier i Cigman (2007):

Its rare to find aruguments against inclusion, as its rare to find argument against democracy. (Norwich, 2007, p. 71)

Ifølge Cigman (2007) går diskusjonen ut på hvordan skoler skal praktisere for at eleven skal bli best mulig inkludert. Dermed blir det viktig å drøfte hvilke forståelser en kan møte på og avklare hvordan ulike praksis kan eller ikke kan ivareta en inkluderende opplæring av eleven med spesielle behov. Slik at man er klar over hvilke oppfatninger man kan møte på i skolen, og hvilke argumenter som ligger rundt ulike oppfatninger. Ifølge Cigman (2007) finnes det minst tre posisjoner eller forståelser i debatten rundt inkludering. Hun viser til den radikale-, moderate- og inkluderingsposisjonen. Den radikale vil at spesialskolene stenges, og alle elever skal flyttes inn i det vanlige klasserommet (Cigman, 2007). Elevene skal få sin opplæring i den ordinære undervisningen, og at de da skal få nødvendig med hjelp uansett hvilke spesielle behov de har (Cigman, 2007; Strømstad et al., 2004). Da blir spørsmålet om det er mulig å holde hele elevmangfoldet i et klasserom, slik at de får samme utbytte av opplæringen. Et annet begrep som blir nevnt i litteraturen er *mainstreaming*, som kan sammenliknes med begrepet integrering, hvor de som er utenfor «normalen» skal innlemmes som en del av «normalen». Det kan for eksempel være at elevene med spesielle behov er fysisk tilstede i undervisningen, men likevel ikke får tilstrekkelig tilgang på den ordinære opplæringen (Kiley et al., 2015). Hovedfokuset til den radikale forståelsen er å få alle inn i den ordinære skolen, slik at alle kan få samme tilbud (Cigman, 2007).

Den moderate forståelsen svarer på utfordringer ved den radikale forståelsen, og mener at noen elever vil bli ekskludert i den ordinære opplæringen og dermed ikke være i stand til å få et tilfredsstillende læringsutbytte (Cigman, 2007). Strømstad et al. (2004) ser på spesialundervisning som en form for tilpasset opplæring for de elevene som av ulike grunner trenger støtte som ikke kan gis i den ordinære undervisningen. I norsk skole ser vi ofte denne formen for inkluderingsforståelse. Rapporten «*Spesialundervisning- drivere og dilemmaer*» viser at normalitetsbegrepet i skolen har blitt snevret inn, noe som fører til at flere elever blir kategorisert som elever med spesielle behov, og ofte heller dyttes ut i spesialundervisning enn å bli inkludert innenfor den ordinære opplæringen (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Den tredje forståelsen som Cigman (2007) trekker frem er inkluderingsposisjonen, hvor læreren tilpasser seg etter hele variasjonen i elevmangfoldet. Til forskjell fra den radikale forståelsen ønsker denne posisjonen å styrke en skole for alle uten å ta stilling til spesialskolene, og hvilke elever som trenger segregerte tiltak. Målet er å gjøre den ordinæres

skolen bedre rustet til å møte elever med alle type behov ved å tilby de like rettigheter og muligheter uavhengig av hvilke forutsetninger og behov eleven har. I motsetning til den radikale hvor eleven med spesielle behov bli plassert i den ordinære undervisningen med nødvendig med hjelp, med mindre fokus på å tilpasse selve klasseromsundervisningen (Cigman, 2007; Norwich, 2007).

Inkludering er et krevende begrep som både kan være komplekst og problematisk (Mitchell, 2005). Etter å ha sett på Cigmans (2007) forståelser av inkludering bør det videre diskuteres hvilke konsekvenser forståelsene bringer med seg. I den radikale forståelse av inkludering bør alle elever få en plass i et klasserom og spesialundervisning avskaffes. Likevel mener Haug (2014a) at variasjonene i mellom elevene er stor, og det vil alltid finnes noen som vil trenger en spesiell støtte for å få et godt læringsutbytte. Læreren har fått ansvar for et mangfold av elever, noe som krever ulike arbeidsformer der ikke alltid den vanlige læreren strekker til. Derfor mener Haug (2014a) at i den inkluderende skolen må det finnes noen spesielle tiltak for noen elever. Han påpeker at det likevel er et behov for å utvikle arbeidsformer tilpasset alle elever og inkludere alle så langt det er mulig (ibid).

Videre påpeker kvalitetsutvalget i kapittel 9 at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever, og at inkludering handler om å utvikle skole- og læringsmiljøet som skal passe for alle. I kjølevannet av kvalitetsutvalgets innstilling kom St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som bruker terminologien *likeverdig og inkluderende opplæring*, hvor de bruker betegnelsen *tilpasset opplæring i form av spesialundervisning* og peker på elever som ikke får eller har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, noe som ligger innenfor en moderat forståelse. Dalen (2006) trekker frem et dilemma. Dersom vi trekker frem det spesielle ved spesialundervisningen for sterkt vil skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning øke. Derimot om vi opphever begrepet tilpasset opplæring til å gjelde spesialundervisning kan elever med spesielle opplæringsbehov kunne bli usynliggjort fordi de ikke omtales eksplisitt (Dalen, 2006).

Om vi ser tilbake på opprinnelsen til begrepet inkludering, som kom til verden som en motreaksjon mot integrering, ser vi ofte i skolen en tradisjon for at «alle barna» betyr alle som ikke avviker fra normalen (Haug, 2014a). I statistikken vil alt som ikke er vanlig eller foregår en sjelden gang oppfattes som «avvik» (Dalen, 2006). Skolen har i tradisjonelt vært best for gjennomsnittseleven, og i et følgende sitat fra en empirisk analyse i norsk grunnskole beskrives det slik:

«Tolkningen er at vi har en skole som er følsom ovenfor variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik fra det som er annerledes og ukjent. Skolen syntes å være sterkest og best for de som passer inn i det mønsteret som skolen har skapt gjennom årene. Skolen har konstruert en standard for hva som skal til for at en skal få utbytte av å være der. De som ikke kan møte skolen som den er, vil få vansker(Haug, 2004, p. 58).»

Skaalvik (1999) trekker også frem dette, hvor de svakeste elevene ofte oppleves fra lærerens side et problem for å få gjennomført fellesundervisningen. Denne oppfatningen heller mot en moderat forståelse, hvor læreren mener at det ikke er mulig å inkludere alle. Florian (2013) derimot heller mot Cigmans radikale forståelse, og mener at spesialundervisningens rolle i dag er med på å skape forskjeller i skolen. Barn og unge som har behov for spesialundervisning i dag blir gjerne stigmatisert, og de blir sett på som annerledes og faller utenfor gruppen. Undervisningen blir da delt i to, en for de som er innenfor «normalen» og en for de som er utenfor «normalen». Norge bygger på en tanke om enhetsskole, en skole for alle, likhetsprinsippet. Florian (2013) ønsker at alle elevene skal inn i klasserommet hvor læreren skal tilpasse opplæringen til den enkelte. Undervisningen må tilpasses hvert enkelt individ slik at læring foregår i den takt og på den måten som er best for individet, i fellesskapet (Florian, 2013). Selv om man i vanlige skole prøver å tilpasse undervisningen til elevenes ulike evner og forutsetninger, kan det likevel oppleves som vanskelig å nå frem til alle elever med svært ulike forutsetninger (Dalen, 2006). I forskningslitteratur stilles det ofte spørsmål ved hvor langt det er mulig å tilpasse opplæringen for alle (Haug, 2014a).

Selv om langt flere er inkludert i skolen i dag enn tidligere er det fortsatt en økende tendens til utskilling av elevgrupper fordi de ikke passer inn i lærerens klasseromsundervisning. I dag vet vi at slike tilbud kan virke negativt inn på elevens selvbilde, noe som setter temaet på dagsordenen (Dalen, 2006). Vi har et ønske om å redusere elever i segregerte tilbud og øke andelen i det vanlige undervisningstilbudet, noe som kan føre til en *inkluderingsfelle*. Ved å betrakte inkludering som et ansvar rettet mot spesialundervisning og spesialpedagogikk, kan en frita lærerens ansvar for å tilrettelegge for alle. I tillegg har det vist seg i den norske rapporten *«Spesialundervisning- drivere og dilemmaer»* at individperspektivet er mest dominerende i den norske skole. Noe som viser til at lærere fokuserer på vanskene til eleven istedenfor å reflektere og være bevisst over hvordan sin undervisning best mulig kan møte eleven (Mathiesen & Vedøy, 2012). Noe som er i mer retning av hva inkluderingsposisjonen står for, hvor skolen og de ansatte skal tilpasse seg elevmangfoldet (Cigman, 2007; Norwich, 2007). Dalen (2006) mener at man i større grad burde sette søkelyset mot de ordinære

opplæringstilbudene for å gjøre dem mer romslige og inkluderende. Skaalvik (1999) og Mathisen og Vedøy (2012) trekker frem komplementaritetsteorien som handler om at dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, fører det til mindre spesielle tiltak, enn dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen er dårlig (Mathiesen & Vedøy, 2012; Skaalvik, 1999). Noe som vil kreve at ordinær pedagogikk også må ta ansvar for å utvikle kompetanse i undervisningen tilpasset en større heterogenitet i elevgruppen (Dalen, 2006).

Før vi skal se på hva forskningen sier om lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov, må vi se nærmere på hvilken relasjon eller sammenheng det mellom oppfatninger og praksis.

2.3 RELASJONEN MELLOM LÆRERENS OPPFATNING OG DERES PRAKSIS

Bakgrunnen for og viktigheten av forskning på lærerens oppfatning stammer fra at det muligens er en relasjon mellom oppfatninger og praksis (Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy, Davis, & Pape, 2006). Likevel finnes det også forskning som viser at lærerens oppfatninger ikke er tilstede i deres praksis og at lærerne kan engasjere seg i praksis de sier at de ikke støtter (Lee, 2009). I forskning hvor oppfatninger ofte blir sett på som forløpere for praksis, har det blitt konkludert med at når lærerens oppfatninger er i samsvar med eller reflektert over i deres praksis, påvirker oppfatningene deres lærerpraksis (Buehl & Beck, 2015). Forskning som derimot peker på det motsatte, hvor lærerens oppfatning ikke har en relasjon til deres praksis, viser at lærerne ofte har en oppfatning om at en type undervisning eller praksis er god, men velger likevel vekk denne undervisningen eller praksisen (Buehl & Beck, 2015; Jorgensen, Grootenboer, R, & S, 2010). Det finnes flere forståelser av hvilken relasjon oppfatninger og praksis har, og ulike studier viser til forskjellige funn. Det blir derfor viktig å kjenne til forskningen rundt dette, for å bekrefte eller avkrefte at relasjonen er sammenfallende, og evt. i hvilken grad den er sammenfallende. Vi må også ha i tankene at oppfatninger kan både være implisitte og eksplisitte og at de eksisterer i sammenhengende og flerdimensjonale systemer (Buehl & Beck, 2015).

Noen studier ser på relasjonen mellom oppfatninger og praksis som gjensidig og kompleks (Richardson, 1996). Graden relasjon kan variere fra lærere og ulike kontekster. Typisk for slike studier er at de aldri finner en perfekt korrespondanse mellom lærerens oppfatninger og praksis, heller ikke komplett mangel på en relasjon. Dermed blir det et spørsmål i hvilken grad relasjonen mellom oppfatninger og praksis er sammenfallende eller ikke-sammenfallende, og forsøke å forstå variasjonene i relasjonene (Buehl & Beck, 2015). Jordan og Stanovich (1998, 2004) skriver at jo mer man leser om studier om lærerens oppfatninger,

jo sterke tror man at det har en sammenheng med deres valg av praksis. Buehl og Beck (2015) sier at forskning som peker på det motsatte ikke er en grunn til å svekke relasjonen mellom oppfatninger og praksis. De mener at det blir viktig å forstå relasjonen og hvordan interne og eksterne faktorer kan støtte eller utfordre denne sammenhengen (ibid).

I ulike studier har man identifisert faktorer som enten kan fremme eller hemme lærerens implementering av deres oppfatninger. Relasjonen eksisterer innenfor flerdimensjonale systemer av varierte interne og eksterne faktorer. Buehl og Beck (2015) tar i bruk Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som de har utvidet for å kunne reflektere over interne og eksterne faktorer som kan fremme og hemme lærerens oppfatninger av elever med spesielle behov (Bronfenbrenner, 1989; Buehl & Beck, 2015). Senere i oppgaven vil jeg se nærmere på deres modell og hvilke interne og eksterne faktorer som finnes og hvordan de samspiller med hverandre. Denne modellen kan være aktuelt når jeg senere skal analysere lærerens oppfatning og hva som kan fremme eller hemme de møter på når de skal implementere slik praksis i min kvalitative undersøkelse.

2.4 FORSKNING PÅ LÆRERENS OPPFATNINGER OM INKUDERING AV ELEVER MED SPESIELLE BEHOV

I min masteroppgave skal det undersøkes hvilken oppfatning lærere har om inkludering av elever med spesielle behov, dermed blir det viktig å se hva tidligere forskning sier på området. Kiley, Brownell, Lauterback og Amber (2015) har gjennomgått funn fra 34 studier fra både USA og Canada som har sett på læreres oppfatninger rundt inkludering av elever med spesielle behov. Studier som ikke har vært pålitelige har blitt utelukket. F.eks. studier med liten informasjon om metode og med svake målinger eller begrunnelser. Likevel finnes det lite omfang av og mangfold i hvilke typer oppfatninger som har blitt undersøkt (Kiley et al., 2015). Videre vil funn fra noen av disse undersøkelser av lærerens oppfatning om elever med spesielle behov og inkluderingen av disse elevene i deres klasseromsundervisning trekkes frem i det som følger.

Den første av disse studiene er Scruggs og Mastropiere (1996) som har oppsummert 28 studier mellom perioden 1958 til 1995 som så på lærerens oppfatning om inkludering i den ordinære opplæringen. De fant blant annet ut at hele 2/3 av lærerne støttet konseptet «*mainstreaming*» som inkludering. Få lærere var villige til å inkludere elever med spesielle behov i sine klasserom. Lærerens grad av villighet varierte avhengig av alvorlighetsgraden til vanskene og forpliktelsen i å gi eleven faglig og sosial støtte. Scruggs og Mastropiere (1996)

viser at få lærere følte de hadde tilstrekkelig med tid, forberedelser og ressurser til å inkludere disse elevene effektivt. Resultatene i denne studien forandret seg ikke mye fra 1958 til 1995.

I istedenfor å se på den vanlige læreren tok Cook, Semmel og Gerber (1999) utgangspunkt i lærere med spesialpedagogisk utdanning. Flertallet i denne undersøkelsen mente at vanlige lærere uten spesialpedagogisk utdanning ikke klarte å møte elever med spesielle behov, og var bekymret for møtet mellom den vanlige læreren og eleven med spesielle behov, ettersom de ikke hadde tilstrekkelig med kompetanse til å møte disse elevene. I studien til Buell Hallam, Gamel- McCormick og Scheer (1999) fant de likheter med studien til Cook, Semmel og Gerber (1999), hvor lærere med spesialpedagogisk utdanning hadde mer gunstige holdninger til inkludering enn deres lærerkolleger.

En annen tendens som dukket opp i DeSimone og Parmer's (2006) amerikanske survey som også referert i Kiley et.al (2015), var at flertallet av matematikklærere i ungdomskolen var positive til tanken om inkludering, men bekymret for inkluderingspraksisen. Flertallet mente læreren i klasserommet som hadde ansvaret for eleven med spesielle behov og at de burde bli inkludert i den ordinære opplæringen. Likevel trodde bare 23.2% av lærerne at de hadde tilstrekkelig med tid til å forberede slik undervisning (DeSimone & Parmar, 2006).

En annen viktig faktor som ser ut til å påvirke lærerens undervisningspraksis er hvilken oppfatning læreren har av egen mestringsevne til å utdanne elever med spesielle behov. Oppfatninger av egen mestringsevne er en vurdering av ens evne til å utføre en bestemt oppgave i en bestemt kontekst (Bandura, 1986). Lærerens oppfatninger av egen mestringsevne kan endres avhengig av oppfatningene og av kravene som stilles i en bestemt kontekst, og er knyttet til deres kunnskap og ferdigheter. Det har blitt gjort en rekke studier knyttet til lærerens oppfatning av egen mestringsevne av å jobbe med elever med spesielle behov (Kiley et al., 2015). Funn fra disse studiene er komplekse, men det har vist seg noen tendenser. Bla. om læreren med eller uten spesialpedagogisk kompetanse opplevde mestring i egen undervisning påvirket det ofte mot gunstige oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov (Podell & Soodak, 1993). Tournaki og Podell (2005) studie bekrefter det motsatte. Lærere med lav oppfatning av mestringsevne hadde større sjanse til å tro at disse elevene ville bli faglige svake enn lærere som hadde høy oppfatning av egen mestringsevne.

Faktorer som så ut til å påvirke lærerens oppfatning av egen mestringsevne var en kombinasjon av tidligere erfaring om inkludering, tilbakemeldinger fra veiledere og oppfatningen av elevens vanskeligheter (Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996). Soodak, Podell og Lehman

(1998) fant ut at bruk av differensiert undervisning, støtte fra og samarbeid med kollegaer og personlige trekk så også ut til å forutsi lærerens villighet til å inkludere disse elevene. Et interessant funn i Brownell og Pajares (1999) studie var at lærere med vanlig pedagogisk kompetanse som hadde en høy oppfatning av egen mestringsevne hadde sannsynlighet til å vurdere seg selv som vellykket i å undervise elever med spesielle behov. De opplevde ofte seg selv som vellykket når det var et godt samarbeid blant kollegaer, både med og uten spesialpedagogiske kompetanse (Brownell & Pajares, 1999).

Disse studiene viser at målinger av lærerens oppfatning av egen mestringsevne kan forutsi lærerens oppfatninger om elever med spesielle behov og deres klasseromsundervisning. Likevel mener Kiley med flere (2015) at vi trenger å forstå dette bedre. Det er stilt kritikk til disse studiene basert på hvilken grad målingene er overførbare på tvers av ulike kontekster.

En mye referert og anerkjent studie er studien til Jordan og Stanovich (1998, 2001, 2004) som vil være en av hovedkildene i denne oppgaven. De fant ut at lærere med vanlig pedagogisk kompetanse, deres oppfatning av elever med spesielle behov spilte en rolle når det gjaldt hvilken kvalitet de hadde i sin klasseromspraksis. Deres arbeid går over 20 år og har fått mye støtte i internasjonal forskning. Tidligere har Jordan med kollegaer utviklet et måleinstrument, som kan måle læreres oppfatninger om inkluderende undervisning av elever med spesielle behov, kalt «*P-I interviews*» (Jordan-Wilson & Silverman, 1991; Jordan, Kircaali-Iftar, & Diamond, 1993). Gjennom «*P-I interviews*» forsøker disse forskerne å skille mellom lærere som er mer eller mindre villige til å engasjere seg i inkluderende undervisning for elever med spesielle behov (Jordan & Stanovich, 2003).

I den ene enden av skalaen er «*pathognomonic teachers*». Navnet kommer av «*searching for pathology*», sykdomslære. Disse læreren trodde vanskene var iboende og uforanderlig og at læreren kunne gjøre svært lite for avhjelpe, og at ansvaret for disse elevene hørte til noen andre enn klasseromslæreren. På den andre siden er «*interventionist teachers*» som trodde at eleven med vansker kan lykkes i klasserom der lærere er ansvarlige for å sikre elevens læring. Lærere som havnet i midten av skalaen beskrev forsøk på å inkludere elever med spesielle behov, men når de ikke fikk det til, unnlot de det. Lærere som verken var «*pathognomonic*» eller «*interventionist*» viste seg å ha klasseromspraksiser som var tilnærmet lærere med «*pathognomonic*» oppfatninger (Jordan & Stanovich, 2001; Stanovich & Jordan, 1998).

For å kunne undersøke oppfatningene til lærerne måtte Jordan og Stanovich intervju og kategorisere læreren som enten «*interventionist teachers*» eller «*pathognomonic teachers*».

Dette gjorde de ved å ta i bruk scorer som målte utfallet av forestillinger om elever med spesielle behov og lærerens rolle i å fremme inkluderende praksis. Jordan og Stanovich (2004) ønsket å få frem lærerens erfaringer, beslutninger, intensjoner og begrunnelser for deres valg av praksis, noe som viser til hvilke oppfatninger de har. I intervjuene ønsket de å fokusere på elever med spesielle behov og hvordan læreren beskrev arbeidet rundt disse. Læreren skulle ta utgangspunkt i en eller to elever han eller hun mente hadde spesielle behov. Intervjuene hadde fem temaer som skulle avgjøre hvilken oppfatning læreren hadde: hvilken bekymring og vurdering læreren hadde rundt eleven, hvordan undervisningen ble lagt opp, oppfølging av eleven, samarbeid med kollegaer og samarbeid med foreldre (Jordan & Stanovich, 2004). Jeg ønsker å ta utgangspunkt i dette når jeg skal intervju mine informanter.

For å skille de to lærertypene fra hverandre har jeg valgt å lage en tabell, utfra Jordan og Stanovich beskrivelser av kjennetegnene på de to lærertypene (Jordan & Stanovich, 2001, 2004; Stanovich & Jordan, 1998):

<i>Pathogomic teachers</i>	<i>Interventionist teachers</i>
Læreren mener at elevene er utenfor deres ansvar- og kunnskapsområde og kan derfor ikke hjelpe dem.	Læreren mener at de er ansvarlige for opplæringen av alle i klasserommet, og ønsker dermed å hjelpe alle.
Ikke villig til å endre og tilpasse seg ved å ikke ha forståelse for elevens behov.	Villig til å endre og tilpasse seg ved å ha forståelse og være åpen for elevens behov
Mangel på sammenheng mellom hva som står i læreplanen og vurderingen av elevens mestring.	God vurderingsprosedyre med læreplan og undervisningspraksis.
Læreren kan ikke hjelpe eleven i klasserommet vil be eleven søke støtte utenfor klasserommet.	Læreren vil sørge for at elevene har mange muligheter til å lære på ulike måter.
Liten grad kontakt med foreldrene.	I større grad kontakt med foreldrene.
Lite samarbeid med lærere som hadde mer kompetanse på området.	Godt samarbeid med lærere som hadde mer kompetanse på området. Gjerne i team.

Tabell nr. 1: Kjennetegn på de to ulike lærertypene.

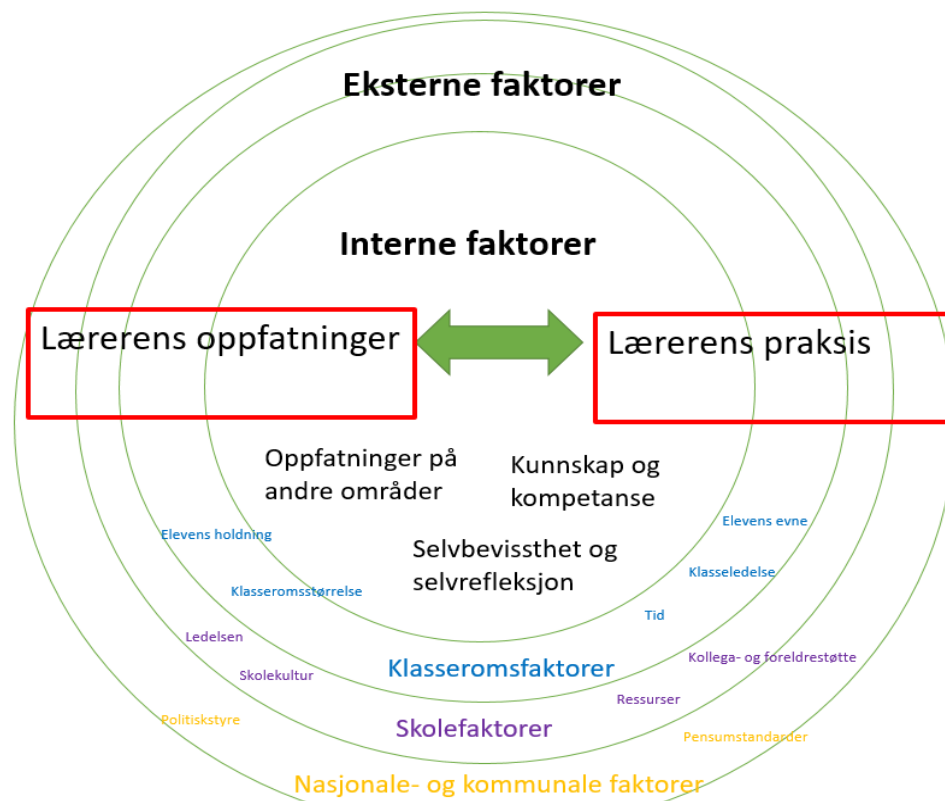
Ved å ta i bruk «*P-I interviews*» demonstrerer Jordan- Wilson og Silverman (1991) at måling av oppfatninger som læreren har, kan bli vurdert som pålitelig og gyldig. Det skal likevel sies at «*P-I interviews*» er et av flere målingsinstrumenter for å måle lærerens oppfatning i flere av

disse studiene. I tillegg har det blant annet blitt brukt et observasjonsskjema for å observere lærerens praksis i klasserommet. På grunn av oppgavens omfang vil jeg kun ta i bruk intervju som metode i min undersøkelse (Jordan-Wilson & Silverman, 1991).

Oppsummert er undersøkelsene av lærerens oppfatning av elever med spesielle behov og inkludering mangfoldige i både deres metoder og formål, noe som også kan gjøre det vanskelig å trekke klare slutninger av forskning på dette området. Likevel som nevnt tidligere er studien til Jordan og Stanovich (2004) et unntak. Forskerne i denne studien har klart å etablere en gyldighetsvurdering av oppfatninger om elever med spesielle behov, slik at man kan skille mellom lærere som er mer eller mindre villige til å engasjere seg i og inkludere slike elever. Studiene som har blitt trukket frem demonstrerer kompleksiteten av relasjonen mellom oppfatning og praksis. Selv om lærerne ofte hadde positive oppfatninger til inkludering av elever med spesielle behov, ble det ikke alltid gjennomført i praksis. Relasjonen mellom oppfatninger og praksis kan påvirkes både av interne og eksterne faktorer som kan fremmer eller hemme lærerens muligheter til å praktisere etter sine oppfatninger, noe jeg videre ønsker å se nærmere på.

2.5 FAKTORER SOM KAN FREMME ELLER HEMME LÆRERENE NÅR DE SKAL IMPLEMENTERE EN INKLUDERENDE PRAKSIS

Innsatsen for en inkluderende skole har ifølge Dalen (2006) ikke ført til store endringer. Hovedutfordringen slik den vokser frem i den norske skolen, er at omfanget av spesialundervisningen synes å være for høyt. Noe som kan indikere at kvaliteten i den ordinære opplæringen ikke er god nok. Det gjør det viktig å se nærmere på lærerens valg av praksis (Haug, 2014a). Tidligere har vi sett at oppfatninger og praksis sannsynligvis har en sammenheng. For å kunne forstå i hvilken grad relasjonen er sammenfallende blir det dermed viktig å se på hvordan interne og eksterne faktorer kan fremme eller hemme relasjonen (Buehl & Beck, 2015). Buehl og Beck (2015) har utvidet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å vise hvordan interne (innenfor læreren) og eksterne (utenfor læreren) faktorer kan fremme eller hemme lærerens valg av inkluderende praksis for elever med spesielle behov. Modellen har jeg oversatt til norsk og den viser hvordan de ulike faktorene finnes innenfor flerdimensjonale systemer:



Figur 1: Viser interne og eksterne faktorer som kan fremme eller hemme læreren i å utøve praksis i overensstemmelse med sin oppfatning om inkludering for elever med spesielle behov (Buehl & Beck, 2015).

I min resultat- og drøftingsdel vil jeg støtte meg til Figur 1 som handler om hvilke interne og eksterne faktorer som kan fremme eller hemme læreren i å praktisere i overensstemmelse med sine oppfatninger. Vi må også være klar over at lærere som regel har flere oppfatninger om mange forskjellige emner (Woolfolk-Hoy et al., 2006), og at disse oppfatninger eksisterer i flerdimensjonale systemer som kan påvirke lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov. Jeg vil videre i teoridelen gjøre rede for faktorene som inngår i Figur 1.

5.2.1 Interne faktorer

Oppfatninger om egen mestringsevne: Flere studier har vist at dersom læreren har en oppfatning om at egen mestringsevne er god vil det påvirke deres pedagogiske praksis positivt (Buehl & Beck, 2015). Lærernes oppfatning av egen mestringsevne avhenger av og justeres av om de er trygge i deres kunnskap og ferdigheter. Studier viste også at når lærere hadde en oppfatning om å tro på egen mestringsevne, kunne slike oppfatninger overstyre andre mindre adaptive oppfatninger. Dersom ikke læreren har en oppfatning om at egen mestringsevne i møte med elever med spesielle behov var god, kunne det påvirke lærerpraksisen negativt.

Ifølge Buehl og Beck (2015) bør læreren ha tro på sin evne til å implementere praksis, se seg selv som en som har ansvar for elevens læring og tro på at eleven er i stand til å lære.

Kunnskap: Studier viser at lærerne ofte har en oppfatning om at inkludering og tilpasset opplæring er viktig, likevel kommer det frem i litteraturen og forskning at læreren ikke alltid praktiserer etter sine oppfatninger. Ofte fordi de ikke har nok kunnskap om hvordan tilrettelegge for eleven med spesielle behov i sin klasseromsundervisning (Harskestad Olsen, 2014; Haug, 2014a; Jorgensen et al., 2010). Ifølge opplæringslova § 10-1 og § 10-8 har skolen plikt til å sikre at de som underviser eleven innehar tilstrekkelig med kompetanse til å gi et godt opplæringstilbud (Opplæringslova § 10-1, 2005; Opplæringslova § 10-8, 2005).

For å kunne tilby elever med spesielle behov tilpasset opplæringen må læreren ha kunnskap om deres opplæringsbehov, og en slikt innsikt blir ofte omtalt som spesialpedagogisk kompetanse (Dalen, 2006; Thygesen, 2011). Dersom man ikke har tilstrekkelig med kompetanse til å inkludere elever med spesielle behov vil det by på utfordringer når læreren skal utføre en slik praksis. Derav mener Skogen (2010) at alle lærere trenger spesialpedagogisk kunnskap. Likevel er det ikke slik at alle har det, da det ikke er obligatorisk i lærerutdanningen. I undersøkelsen til Cook, Semmel og Gerber (1999) kom det frem at flertallet mente at vanlige lærere uten spesialpedagogisk kompetanse i liten grad klarte å møte elever med spesielle behov. Skaalvik (1999) trekker også frem denne problematikken, hvor det viste seg at lærerne opplevde at et stort flertall av elevene hadde behov for særskilt tilrettelagt undervisning, noe som skyldes at skolen ikke klarer å ivareta den naturlige variasjonen i elevmangfoldet.

Alle elevene har rett til tilpasset opplæring, noe som gjør at læreren må ha kunnskap om hvordan man kan utøve god tilpasset opplæring som gir hver enkelt elev optimal læring og utvikling (Skaalvik, 1999). Mange lærere syntes dette er vanskelig i og med at det ikke finnes en bestemt fasit på hvordan man skal gjennomføre slik undervisning. Opplæringen er ifølge Bachmann og Haug (2006) person-innholds- steds og situasjonsavhengig. I tillegg påvirkes den av en rekke andre faktorer, f.eks. lokalmiljø, kompetansen, lærestoffet, forutsetninger i elevgruppen, ressurser osv.

Nordahl og Sunnevåg (2008) viser til at når kvaliteten på ordinære opplæringen er god, vil behovet for spesielle tiltak minke. Når kvaliteten på opplæringen derimot er lav, vil behovet for spesielle tiltak øke. I den inkluderende skole vil utfordringen være at den ordinære opplæringen skal være så god at behovet for segregerte tilbud skal være lav. Noe som gjør at

læreren må ha kunnskap om en slik praksis (Bachmann & Haug, 2006; T. Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Selvrefleksjon og selvbevissthet: Dersom læreren har mangel på selvrefleksjon og selvbevissthet i sin lærerpraksis kan læreren tillate seg å vedta praksiser som ikke justerer med deres oppfatninger (Roehrig, Turner, Grove, Schneider, & Liu, 2009). F.eks. når læreren sitter fast i et praksismønster som ikke er til fordel for elevmangfoldet, ikke tenker gjennom sine valg for undervisningen, går inn i gamle vaner, selv om læreren har en positiv oppfatning til inkludering av elever med spesielle behov. Studier har vist at oppfatninger og praksis kan endres, og dermed blir selvrefleksjon viktig for å justere oppfatninger og praksis (Ogan-Bekiroglu & Akkoc, 2009). Ifølge Mitchell (2005) bør lærere å være klar over og reflektere over samsvaret og ikke-samsvaret av deres oppfatninger og praksis. Dersom læreren har en positiv oppfatning til inkludering og det skal gjenspeiles i deres praksis, må læreren være bevisst i hvilke valg for undervisningen han eller hun tar, reflekterer over og vurderer om valgene er tilpasset elevmangfoldet (Mitchell, 2005).

5.2.2 Eksterne faktorer

Klasseromsfaktorer: Elevens behov, klasseledelse og klassestørrelse kan påvirke om læreren får praktisert etter sine oppfatninger. Buhel og Beck (2015) trekker frem studier som f.eks. viser at læreren hadde en oppfatning om hva som er god inkluderingspraksis, men blir hindret i å utøve den i for eksempel på grunn av for mange elever i en klasse eller dårlig klasseledelse som kan gi dårlig atferd blant elevene.

I studien til Scruggs og Mastropieri (1996), som nevnt tidligere, kom det frem at lærerens grad av villighet til å inkludere elever med spesielle behov varierte avhengig av hvor store spesielle behov eleven hadde. Ettersom lærerne følte de verken hadde tilstrekkelig med tid eller ressurser til å inkludere disse elevene effektivt (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Skolefaktorer: Når det snakkes om tilgjengeligheten på ressurser, ledelsen, foreldre- og kollegastøtten er vi inne på ulike skolefaktorer som også kan ha virkning på om læreren får implementert en inkluderende praksis i samsvar med sine oppfatninger. Studier viser at lærerens klasseromspraksis hang sammen med lærerens egen mestringsevne i undervisningen i tillegg til hvordan lærersamfunnet, foreldrestøtten, ressursene var i skolen (Ciani, Summers, & Easter, 2008). Somt nevnt ovenfor blir mangelen på ressurser nevnt som en hindring for inkluderende praksis (Scruggs & Mastropieri, 1996). I tillegg dukker også tidsdilemmaet opp, flere ganger, i ulike studier. Flere lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig med tid til å

forberede når de skal inkludere elever med spesielle behov (DeSimone & Parmar, 2006; Scruggs & Mastropieri, 1996). En annen utfordring er knyttet til kollegastøtte er at flere lærere opplever begrenset samarbeid med lærere som har spesialpedagogisk kompetanse (Robinson, 2002).

Nasjonale og kommunale faktorer: Den eksterne faktoren som man kanskje tenker er lengst vekk fra lærerens virkelighet kan også utfordre deres praksis. Dette kan f.eks. være utdanningspolitikk, hvilken politikk nasjonen styres av og lærerens rolle i den eller pensumstandarder. Buhel og Beck (2015) trekker blant annet frem studier hvor politikken uttrykker en måte lærerne bør praktisere på, som ikke var samstemt med deres oppfatninger.

I den norske skole har kunnskapskravet økt, og som en konsekvens av at vi forsøker å lage en skole for alle, opplever man ifølge Hausstätter (2013) at over 20 prosent av norske elever ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Hausstätter mener at det skyldes de enorme avstand mellom politiske visjoner i skolen og de realitetene man møter i klasserommet (Hausstätter, 2013). Haug (2014a) peker også på liknende utfordring i den norske skolen der de generelle reformene kan dytte opplæringen i motsatt retning av inkludering. Han trekker frem kunnskapsløftet som et eksempel, hvor kunnskapsløftet skulle øke kvaliteten i den norske opplæringen for alle elever. Likevel ser man at omfanget av spesialundervisning har økt betydelig. Grunnen er bla. at den faglige prestasjonsorienteringen har økt, som igjen påvirker undervisningen. Resultatet har blitt at flere elever ikke makter å følge med (ibid).

En av de store utfordringene ifølge Haug (2014a) er at de statlige styringsdokumentene er diffuse og tvetydelig. F.eks. retten til tilpasset opplæring. Hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres må selv tolkes, noe også Midtlyngsutvalget er enige i (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette er noe som kan skape usikkerhet når det gjelder lærers handlingsrom og hvordan det skal utnyttes (Haug, 2014a). Ansvar legges ofte på lærerne og deres arbeidsmetoder og ikke på de vilkårene som blir gitt av eksterne faktorer som nasjonale og kommune faktorer (Haug, 2014b).

Selv om utvidelsen av Bronfenbrenner sin modell gir en klar oversikt over hvilke faktorer som kan fremme eller hemme relasjonen mellom lærernes oppfatninger trengs det også mer forskning på feltet for å spesifisere og sjekke om modellen er i samsvar med virkeligheten (Buehl & Beck, 2015). Oppsummert må man som forsker kunne vite at lærerens oppfatninger er komplekse og foregår i flerdimensjonale systemer hvor både interne og eksterne faktorer

kan fremme eller hemme læreren i å praktisere etter sine oppfatninger. Likevel trengs det mer forskning om vi ønsker å forstå i hvilken grad relasjonen er sammenfallende (Kiley et al., 2015). I tillegg kan relasjonen og forståelsen av inkludering variere fra ulike kulturer, økonomier og den enkeltes nasjons historie. Noe som gjør at det heller ikke finnes en bestemt fasit på hvordan man skal praktisere inkludering over alt (Mitchell, 2005). Videre skal jeg kort se på hva noe forskning sier om god inkluderingspraksis.

2.6 FORSKNING OM GOD INKLUDERINGSPRAKSIS

Det finnes mye forskning på inkludering og hvordan god inkluderingspraksis kan realiseres og gjennomføres. Derav blir det viktig å se på hva forskning sier på dette området, for å kunne sammenlikne i hvilken grad lærerens beskrivelse av sin klasseromspraksis er inkluderende. I rapporten «*Inclusive Education at Work*» fra OECD står det:

From an educational point of view there is no limit to the degree of inclusion possible (...). all children however disabled, can be included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils providing conditions are right (OECD, 1999:49)

Forskning fra Dansk Clearinghouse konkluderer også med at det er mulig å inkludere elever med spesielle behov i den vanlige klasseromspraksisen, og at det kan ha en positiv effekt på elevens faglige og sosiale utvikling, og læringen for alle elever (Dyssegaard & Larsen, 2013). Rapporten spør hva som egentlig skal til for å gjøre en inkluderende skole mulig? I rapporten til OECD (1999) står det at det kreves endringer i holdninger, nye praksiser både profesjonelt og politisk. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i David Mitchell (2005) sin formel for hva som skal til for at en inkluderende skole skal lykkes (Haug, 2014a):

Inkluderende opplæring = V + P + 3T + 2A + S + R + L

V'en står for å skape en visjon om inkludering og hva det innebærer, P'en står for å plassere elever i den vanlige skolen. 3 T'ene står for tilpasset opplæringsplan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning. De 2 A'ene står for aksept av lærere, medelever og foreldre og fysisk tilgang. S'en står for støtte fra omgivelsene og nødvendig fagekspertise for å fremme inkludering. R'en står for tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre en inkluderende praksis. L'en står for lederskap som setter inkludering høyt i skolen (Mitchell, 2008)

Inkludering ser ut til å være en svært omfattende oppgave for skoleverket. Skal enkeltfaktorer ifølge Mitchell (2008) komme til sin rett må det være en forutsetning at alle faktorer

gjennomsyrer skolens opplæringskultur, altså jo flere faktorer som er på plass desto større mulighet for inkludering (Haug, 2014a; Mitchell, 2008). Pga. oppgavens omfang skal jeg begrense til å kun se nærmere på hvordan læreren kan jobbe mot en inkluderende klasseromspraksis, og dermed har jeg valgt å trekke ut tre bokstaver i formelen til Mitchell (2005) som i hovedsak omhandler lærerens klasseromspraksis: V, 3'T ene og R. Jeg er likevel klar over at alle faktorene i formelen vil kunne påvirke lærerens klasseromspraksis.

V'en står som sagt for en visjon for inkludering og hva det innebærer. Det vil kreve at alle i alle ledd forplikter seg til en inkluderende tankegang og praksis, også læreren (Mitchell, 2008). Lærere som har vist seg å ha en negativ oppfatning til inkludering ser ut til å ha en uheldig påvirkning på elevene (Dyssegaard, Larsen, & Tiftikci, 2013). Inkludering har enda ikke en bestemt definisjon, og vi har tidligere sett at det finnes ulike forståelser av hva inkludering innebærer. Noe som gjør at det blir viktig å en lik forståelse av hva inkludering handler om og hvordan man skal gjennomføre det.

Videre trekkes tilpasset opplæring, vurdering og undervisning inn under de 3'T ene. Ifølge Mitchell (2008) vil det kreve at lærere har et vidt repertoar av undervisningsstrategier, metoder som har blitt vist av god kvalitet innenfor forskningen for å oppnå ønskende resultater hos eleven. Konklusjonen er at når undervisningen er utført i samsvar med gode og velkjente prinsipper vil det øke kvaliteten i en inkluderende skole (Haug, 2014a). Dermed blir det viktig at læreren har kunnskap om hva forskning sier om hva som er god tilpasset opplæring i en inkluderende skole, og hvordan man arbeider med de ulike arbeidsformene som allerede er i bruk i skolen. Det foreligger flere omfattende analyser som ser på ulike elementer i undervisningen og sammenhengen med elevenes utbytte. Haug (2014a) trekker frem John Hatties 800 metastudier (Hattie, 2009), en dansk studie (Nordenbok, Sørgaard Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008) og David Mitchell (2008) med sin studie «*What Really Works in Special and Inclusive Education*». Studiene trekker frem ulike tilnærminger om hva som under gitte betingelser kan fungere i praktisk undervisning. Det skal også sies at mange har stilt seg kritiske til denne forskningen, blant annet fordi slike tilnærminger ikke bør følges til punkt og prikke, men vurderes i lys av hvilke elever det gjelder, lærerens egen kompetanse og målet for undervisningen (Haug, 2014a). Haug (2014a) trekker frem differensieringsprosjektet i Norge som har utviklet sju punkter for en differensiert opplæring som et godt utgangspunkt for å realisere en inkluderende skole med tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2003; Haug, 2014a):

Det første punktet handler om at læreren må *kjenne elevene*. Når læreren skal planlegge undervisningen må læreren ta hensyn til den enkelte elevs forutsetninger og læringspotensial. For at læreren skal kunne få kunnskap om elevens læreforutsetninger kan læreren jevnlig gjennomføre ulike former for kartlegging eller samtaler. Det blir viktig å få til en prosess, slik at læreren og foreldrene kan være en del av oppfølgingen. Egelund mener at progresjonen i en elevs utvikling bør vurderes minst to ganger i uken, og om det ikke er resultater etter seks uker, må læreren endre strategi (Egelund, 2009). Det andre punktet handler om å *bevisstgjøre elevene*. Læreres oppgave er å gjøre elevene bevisste over sine egne mål etter læreplanen. Å gjøre dette i samarbeid med lærere vil både virke motiverende og fremme en realistisk måloppnåelse. Det tredje punktet er *arbeidsoppgavene*. Arbeidsoppgavene elevene skal arbeide med bør være i tråd med deres forutsetninger og læringspotensial slik at de kan oppleve mestring innenfor rimelige tidsrammer. I tillegg bør også læreren variere arbeidsoppgavene. Det fjerde punktet handler om organisering av *skoledagen*. Ensidige arbeidsmetoder vil ofte være et hinder for læring, noe som setter fokuset mot varierte arbeidsmetoder. Det femte punktet dreier seg om *læringsrommene*, hvor læringen skal skje. Læring kan skje på ulike arenaer som klasserommene, ute, grupperom, datarom, bibliotek osv. Det kan være gunstig å variere hvor læringen skjer avhengig av arbeidsform og innhold. Det sjette punktet er *arbeidsmetodene* som bør være varierte og fremmede for et godt læringsmiljø. Det siste punktet, det syvende er *vurdering*, noe også Mitchell (2008) trekker frem i sin formell. Eleven som lærer er avhengig av å få jevnlig tilbakemeldinger for å kunne utvikle seg, både på arbeid som jobbes med og er gjort. Vi kaller også dette vurdering for læring, hvor læreren innhenter informasjon om elevens presentasjoner som videre brukes til å justere elevens læring og lærerens undervisningspraksis underveis (Dale & Wærness, 2003; Haug, 2014a). I tillegg til disse sju punktene trekker Haug frem andre forhold som vil gjelde uavhengig av hvilke arbeidsformer som benyttes, dette er bla forhold som er innbakt i LP-programmet. Det handler om at læreren skal etablere gode relasjoner til sine elever og elevene seg imellom. Læreren skal opptre med engasjement og humor og oppmuntre eleven med skryt og ros. Læreren skal være en rollemodell gjennom sin klasseledelse og gi eleven gode tilbakemeldinger i læringsprosessen. I tillegg til å være orientert over hva forskning sier om god undervisningspraksis (Haug, 2014a).

R'en står for at man bør ha tilstrekkelig med ressurser for å oppnå en best mulig inkluderende praksis. Mitchell (2008) mener bla. at en inkluderende skole trenger tilstrekkelig med finansiering, men likevel ikke mer enn normalt hva som ville bli gitt i spesialskoler. Persson

og Persson (2012) trekker frem en rapport i Nossebro-skolan i Sverige som har klart å snu på sine eksisterende ressurser. Denne skolen har på svært kort tid gått fra å være blant de svakeste i Sverige til en av de med best måloppnåelse. De har bla. trukket in P'en til David Mitchell (2005) om at alle elevene skal inn i klassen og V'en om et inkluderende tenkesett i kollegiale, hvor bla. heterogenitet i elevgruppen ble sett på som en ressurs. I stedet for å bruke ressursene til spesialundervisning utenfor klasserommet ble det tatt i bruk et tolærersystem, der den spesialpedagogiske kompetansen ble brakt inn i klasserommet (Persson & Persson, 2012). Også en dansk undersøkelse trekker frem at det er mulig å inkludere elever med spesielle behov i den vanlige undervisningen ved at lærerne har kompetanse i arbeid med slike elever og adgang til en ressursperson som kan gi støtte (Dyssegaard et al., 2013). En annen dansk studie understreker også hvor viktig lærerkompetansen er, både ved at læreren har spesialpedagogisk kompetanse, kompetanse om hvordan man arbeider med barn med spesielle behov, og kunnskap om hvordan gjennomføre et tolærersystem (Egelund, 2009).

Forskning viser at det er mulig å gjennomføre inkluderende praksis innenfor de ressursene en skole har. Likevel krever det en omorganisering av de gitte ressursene. Vi må se tilbake på formelen. Inkluderende opplæring innebærer mer enn å bare plassere et barn med spesielle behov i den vanlige undervisningen og håpe på det beste, altså vil det i svært liten grad hjelpe om kun et element blir oppfylt. Dette krever altså et paradigmeskifte i utdanningen om alle elementene i formelen skal etableres til fordel for alle elever (Mitchell, 2008).

3. FORSKNINGSMETODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilket utgangspunkt jeg har tatt i vitenskapeteoretisk forankring og valg av metode. Videre vil jeg redegjøre for forskningsetiske momenter som man må tas hensyn til ved innsamling av data, det semistrukturerte intervjuet, intervjuguiden, valg av informanter og selve gjennomføringen av undersøkelsen. Deretter vil jeg gjennomgå hvordan jeg bearbeidet datamaterialet og diskutere undersøkelsen validitet. Tilslutt vil jeg komme med noen etiske betraktninger knyttet til min undersøkelse.

3.1 KVALITATIV TILNÆRMING

Ifølge Kvale og Brinkman (2017) bør man i all forskning la temaet bestemme metoden, og man bør kunne oppgi gode grunner for metodevalget. De hevder at metode betyr veien til målet, og at man bør besvare spørsmålene «hva» og «hvorfor» før man går inn på «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2017). For å besvare spørsmålet «hva» ønsker jeg i mitt prosjekt å undersøke lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning. Hvorfor jeg ønsker å undersøke dette er på grunn av tidligere forskning som har vist at det er en relasjon mellom deres oppfatninger og undervisningspraksis (Buehl & Beck, 2015). En av de viktigste spørsmålene en forsker står ovenfor, er hvordan de skal samle inn og analysere data, og i dette tilfellet data om læreres oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis.

Tidligere forskning har studert lærerens oppfatning både gjennom kvantitativ og kvalitative studier (Olafson, S, & Owens, 2015). Likevel trekker flere frem kvalitative metoder som mest velegnet for å forstå lærerens oppfatninger (Hoffman & Siedel, 2015; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Kvalitativ forskning søker nærhet, mens kvantitativ forskning ønsker å generalisere og objektivisere ved å holde distanse til informantene. Nærheten i kvalitativ forskning og fleksibiliteten som følger en semistrukturert innsamling av data, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers hadde vært vanskelig å innhente (Kleven, 2005). Slik forskning gir muligheter til å komme i dypere kontakt med intervjuobjektet og få et nærmere innblikk i informantens erfaringer og forståelse av en gitt situasjon, enn overflatekunnskap som kvantitative metoder kan gi (Postholm & Jacobsen, 2011, pp. 41-43). Ifølge Olafson, Grandy og Owens (2015) er det behov for metodisk klarhet når en skal ta i bruk kvalitative metoder, ved at man har en klar bevissthet over av hvordan man skal undersøke et fenomen, og hele tiden begrunner de metodiske valgene, noe jeg videre vil gjøre i dette kapittelet (Olafson et al., 2015).

Det byr på metodiske utfordringer å undersøke personers oppfatning grunnet at oppfatninger er beslektet med andre begreper som følelser, holdninger, forståelser, kunnskap og tanker (Skott, 2015). Når jeg skal tolke lærerens oppfatninger er det viktig å være klar over dette, slik at ikke begrepsforståelsen trues.

Selv om oppfatninger er komplekse og kan by på metodiske utfordringer har likevel kvalitativ metode mye å tilby gjennom å vise til detaljerte forståelser om hvordan læreren utvikler, forandrer og handler etter sine oppfatninger. Disse detaljerte forståelsene blir etablert gjennom at forskeren er i dialog med læreren (Olafson et al., 2015). Forskeren bør også være klar over at læreren kan ha en oppfatning om en praksis, men likevel unnlater den i sin klasseromsundervisning (Hoffman & Siedel, 2015). Forskeren bør også være klar over oppfatningens kompleksitet og at de foregår i flerdimensjonale systemer, og at interne og eksterne faktorene som kan fremme eller hemme relasjonen mellom praksis og oppfatninger, noe som ble beskrevet i teoridelen.

3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING

Den vitenskapsteoretiske forankringen vil ha betydning for hvordan forskeren søker informasjon, og danner et utgangspunkt for den forståelsen som framtrer (Thagaard, 2009). I mitt prosjekt skal jeg undersøke lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov. For å belyse problemstillingen på best mulig måte vil prosjektet forankres i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori, noe som ligger under kvalitativ forskning. (Kvale & Brinkmann, 2017). Disse vitenskapsteoriene representerer ulike tenkemåter som vektlegger fortolkning, mening og betydning (ibid). Fenomenologien tar utgangspunkt i individers subjektive opplevelser og søker etter en forståelse av erfaringene til individene (ibid). Innenfor en kvalitativ tilnærming ønsker fenomenologisk forskning å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2017), altså opplevelsen av samme fenomen kan være forskjellig avhengig av hvilke forutsetninger og forforståelse individene har.

I min undersøkelse søker jeg en dypere forståelse av lærerens oppfatninger av begrepet inkludering. Jeg har et ønske om å forstå verden slik informantene opplever den ved å få et innblikk i deres perspektiver og beskrivelser. For å forstå slike meningsfulle fenomener, det vil si fenomener som uttrykker en mening eller har en betydning, må de fortolkes.

Hermeneutikken ser på verden som en sosial konstruert virkelighet som må studeres ut fra enkeltindividers subjektive oppfatninger av seg selv om omverden (ontologi). Ifølge Gilje og

Grimen (2013) betyr hermeneutikk forklaringskunst og handler om forståelse og mening, noe som gjør at vitenskapelig kunnskap innenfor dette vitenskapsteoretiske paradigmet er avhengig av hvordan forskeren fortolker meningsfulle fenomen. Den hermeneutiske sirkelen trekker frem at mening bare kan forstås når forskeren er i bevegelse mellom del og helhet. Det vi studerer må forstås i lys av den sammenheng det står i. Man må se ulike elementer i sammenheng med hverandre for å komme frem til en god tolkning og vitenskapelig kunnskap. Vi må se fortolkningen i sammenheng med konteksten den fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Fortolkningsprosessen vil gå i en sirkel, grunnet at våre fortolkninger vil bli begrunnet av andre fortolkninger (Gilje & Grimen, 2013).

Som både student og pedagog har jeg med meg mye forforståelse. Forforståelsen jeg bringer med meg vil påvirke hvordan jeg tolker og oppfatter det som skal undersøkes. I læreryrket har jeg observert andre læreres oppfatning om å inkludere elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning, og har en forståelse av at det er varierende hvordan ulike lærere oppfatter inkludering og hvordan det bør gjennomføres. I flest tilfeller har jeg erfart at lærere føler at de ikke har kompetanse til å inkludere disse elevene i sin klasseromsundervisning, og dermed mener at inkludering i slike tilfeller blir spesialundervisning en måte for å tilpasse opplæringen på, ofte utenfor klasserommet. Slike observasjoner har påvirket mitt syn på hvordan undervisningssituasjonen er for elever med spesielle behov. Likevel behøver ikke denne oppfatning stemme for alle lærere, og kan ikke generaliseres. Ved å være klar over min forforståelse av temaet vil jeg lettere kunne stille meg kritisk og mindre forutinntatt, enn om jeg ikke hadde vært bevisst på at min forforståelse negativt kan påvirke fortolkningene som skal gjøres i undersøkelsen.

3.3 INTERVJU SOM KVALITATIV METODE

Valg av metode er en prosess med flere overveielser. I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode som er forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig tilnærming. Jeg har tidligere begrunnet forskningens «hva» og «hvorfor» og nå skal jeg gå videre inn på «hvordan».

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte, og få innsikt i informantenes livssituasjon ble intervju som kvalitativ metode valgt. Forskningsintervjuet som metode har til hensikt å få frem individers synspunkter, erfaringer, følelser som sannsynligvis vil gjenspeile seg i deres oppfatninger. Ifølge Buhel og Beck (2015) må man forstå individets oppfatninger gjennom hva de sier, har tenkt å gjøre og gjør. Det kvalitative intervjuet forsøker å forstå

verden fra intervjupersonens side å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann (2017) trekker videre frem at intervju som kvalitativ metode bør bli valgt dersom det harmonerer med det aktuelle forskningstemaet, som i dette prosjektet er lærerens oppfatninger av inkludering. For å innhente data om lærerens oppfatninger av inkludering vil intervju som metode fremme nærhet og dybde (Kvale & Brinkmann, 2017). Formålet med intervjuet er å få informasjon rundt deres oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov.

I forskningsintervjuer samtaler vi med mennesker for å avdekke beskrivelser av opplevelser eller handlingsvalg. I et slikt intervju sees mennesket på som et subjekt, en person som er delaktig i forskningsintervjuet og deltar ved å skape mening og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2017). Jacobsen (2003) viser videre til at intervju som metode egner seg best under visse forutsetninger: “a) Når relativt få enheter undersøkes, b) Når vi er interessert i hva mennesker sier, c) Når vi er interessert i hvordan mennesker fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. (Jacobsen, 2003). I mitt prosjekt har jeg seks informanter, og er interessert i deres oppfatning av inkludering, samt. hvordan informantene fortolker inkludering. Hoffman og Siedel (2015) trekker frem at undersøkelser på oppfatninger bør helst foregå over tid, også sammen med observasjoner (Hoffman & Siedel, 2015). Pga. oppgavens omfang er kun intervju som metode tatt i bruk for å se på lærerens oppfatninger. Likevel viser Lerman (2001) at det kan være en sammenheng mellom oppfatninger som kommer frem i intervjuet, og de som er observert i klasserommet (Lerman, 2001).

Ved å ta i bruk intervju som forskningsmetode blir det viktig å kjenne til ulike forutsetninger og aspekter ved metoden. På forhånd er det en forutsetning at forskeren har gjort seg kjent med fenomenet som skal undersøkes, noe som gjør det mulig å stille gode oppfølgings spørsmål. Videre bør man være klar over at intervjuet er en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold, hvor ofte intervjueren stiller spørsmål og den intervjuende svarer. Det forutsetter at forskeren er bevisst ulike etiske prinsipper som bør være redegjort for underveis i prosessen, noe som vil bli gjort i eget avsnitt. Videre vil jeg se nærmere på innsamling og utarbeidingen av dataen som har blitt gjennomført.

3.4 INNSAMLING AV DATA

Induktiv og deduktiv er to metoder for å innhente data i det kvalitativ forskning. Induktiv metode tar utgangspunkt i empiriske data som er innhentet før man har et teoretisk grunnlag. Derimot tar deduktiv metode utgangspunkt i et teoretisk grunnlag for å så undersøke om

empiren stemmer med teorien (Thagaard, 2009). I mitt prosjekt har jeg tatt i bruk begge metodene, noe som kalles en abduktiv tilnærming (ibid). Jeg har tatt i bruk empiri og tidligere forskning om lærerens oppfatninger av inkludering av elever med spesielle behov til å utarbeide intervjuguiden (deduktiv). Grunnet at kvaliteten på intervjuet er avhengig av hvilken kunnskap den som intervjuer innehar om temaet og hvilke ferdigheter han eller hun har til å intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2017). Videre har jeg valgt et semistrukturert intervju hvor noen temaer har oppstått i løpet av intervjuene med bakgrunn i det informantene formidlet (induktiv). Videre vil jeg presentere det semistrukturerte intervjuet, intervjuguiden, utvalget av informanter og gjennomføringen.

3.4.1 Semistrukturert intervju og intervjuguiden

I forkant av intervjuene er det viktig å ha klart for seg hva intervjuene skal handle om, hvem du skal intervjuer og hvordan det skal skje. Det finnes mange måter å utføre et intervju på, og mange temaer og ta for seg. Det semistrukturerte intervjuet er en blanding av det strukturerte og ustrukturerte intervjuet, som har et fastlagt tema hvor rekkefølgen på spørsmålene kan bestemmes underveis, i tillegg til at man kan supplere med tilleggsspørsmål for å innhente mer utfyllende informasjon for informantene (Thagaard, 2009: 89). Ved å ta i bruk denne intervjuformen gir det meg mulighet til å sammenlikne svarene fra informantene samtidig som jeg kan følge opp med oppfølgingsspørsmål dersom det var behov.

Arbeidet med intervjuguiden er en krevende og samtidig en viktig prosess ved det semistrukturerte intervjuet. Intervjuguiden skal være et hjelpemiddel for forskeren under selve intervjuet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2011, pp. 149-150). Under arbeidet med spørsmålene bør det tas hensyn til at de skal være klare og tydelige for informanten, og de skal ikke behøve noen forkunnskaper for å kunne besvare spørsmålene. I tillegg bør spørsmålene utarbeides slik at de gir rom for informantens egne svar (Dalen, 2011)

Spørsmålene i intervjuguiden er inspirert av Jordan og Stanovich sin P-I interviews som fokuserer på hvordan læreren beskrev sitt arbeid rundt elever med spesielle behov. De ønsket å få frem lærerens erfaringer, beslutninger, intensjoner og begrunnelser for deres valg av praksis, noe som viser til hvilke oppfatninger de har. I «*P-I interviews*» hadde fem temaer som skulle avgjøre hvor villig den enkelte lærer var til å inkludere eleven med spesielle behov: hvilken bekymring og vurdering læreren hadde rundt eleven, hvordan undervisningen ble lagt opp, oppfølging av eleven, samarbeid med kollegaer og samarbeid med foreldre (Jordan & Stanovich, 2004). Forskning har vist at oppfatninger og praksis sannsynligvis har

en sammenheng, og at oppfatninger kan vises gjennom lærerens beskrivelser og tanker rundt egen praksis (Buehl & Beck, 2015). Spørsmålene i intervjuguiden ble dermed lagt opp slik at læreren måtte fortelle om sin undervisning knyttet til inkludering av elever med spesielle behov. Da jeg utarbeidet temaene i intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg delte spørsmålene inn i bolker under hvert forskningsspørsmål som jeg satt under temaene: lærerens oppfatning av elever med spesielle behov, lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning og hva som kan fremme eller hemme lærerens implementering av slik praksis.

Under bolken lærerens oppfatning om elever med spesielle behov ønsket jeg å få frem hva lærerne tenkte lå i begrepet elever med spesielle behov, og hvilke utfordringer de hadde. Under bolken lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov, ønsket jeg å få frem hva lærerne la i begrepet inkludering og hvordan de arbeidet med inkludering av elever med spesielle behov. Under den siste bolken ønsket jeg å få frem hva lærerne mente kunne fremme eller hemme implementering av en inkluderende praksis. Til sammen ble det det 25 spørsmål. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg 1).

3.4.2 Valg av informanter

Ved å ta i bruk intervju som metode må det gjøres noen vurderinger i forhold til hvem og hvor mange som skal intervjues.

Mitt prosjekt tar sikte på å undersøke lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov i deres klasseromspraksis. I prosessen med å finne deltagere var det derfor hensiktsmessig å stille et par kriterier til utvalget: hvem som skulle intervjues og hvor mange.

Antall informanter er avhengig av formålet med undersøkelsen og hvor mye tid som er satt av til prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) bør ikke antall informanter i en kvalitativ undersøkelse være for lite eller for stort. Om antallet er for lite er det vanskelig å generalisere, hvis antallet er for stort kan det neppe foregå en dyptgående analyse av intervjuene. I kvalitativ forskning er ikke målet å generalisere resultatene til en større populasjon, men innhente god informasjon som sikrer kvaliteten for tolkning og analyse (Dalen, 2011). På bakgrunn av masterprosjektets ramme og dens formål vil datainnsamlingen basere seg på seks informanter. Kriterier for å bestemme utvalget tar utgangspunkt i det Gall, Gall og Borg (2007) omtaler som *purposeful sampling* hvor utvalget baseres på en antagelse om at informantene kan gi rik og fyldig informasjon om det fenomenet som skal studeres (Gall, Gall, & Borg, 2007). For å sikre *purposeful sampling* trekker Dalen (2011) frem strategiske

utvalgskriterier som en egnet utvalgsmetode. Denne metoden velger deltagere ut fra om de oppfyller visse kriterier som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Dalen, 2011).

Mitt forskningsprosjekt ønsker å se på lærerens oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov. Utvalgskriteriene ble følgende: lærere som har klasseromsundervisning på barneskolen, i tillegg har elever med spesielle behov i sin klasse på nåværende tidspunkt eller har hatt gjennom arbeid i tidligere klasser. Bakgrunnen for utvalget av en *purposeful* sampling ligger i at det er læreren som har klasseundervisning som står eleven nærmest i skolehverdagen, og spiller en viktig rolle i om hvordan eleven får støtte i sin utvikling.

For å kunne nå ut til informantene som tilfredsstilte kriteriene hjalp ledelsen ved min nåværende arbeidsplass og min veileder meg i prosessen, i tillegg til at jeg selv tok kontakt med ulike skoler. Vi sendte ut forespørsler om det var noen som var villige til å delta i forskningsprosjektet. Innenfor de kriteriene om hva slags informanter jeg ønsket å intervju ble det tilfeldig hvem som ønsket å være med på undersøkelsen. Totalt kom jeg i kontakt med 6 lærere fra 4 forskjellige barneskoler som deltok i undersøkelsen. Alle av lærerne villige og positive til å delta i undersøkelsen. Mitt inntrykk var at alle informantene var villige til å snakke åpent om sine tanker rundt og beskrivelser av sitt klasseromsarbeid. Jeg intervjuet to mannlige og fire kvinnelige lærere. I tillegg fikk jeg også intervju en spesialpedagog som hadde noe klasseromsundervisning. De fleste lærerne hadde undervisning på småskolen, og en på mellomtrinnet. Presentasjonen av lærerne vil bli gjort i resultatdelen.

De første avtalene ble gjort over mail, deretter telefon. Informasjon om undersøkelsen og samtykkeerklæringene ble i forkant sendt på mail og senere undertegnet før intervjuetstart. Samtykkeerklæringen er vedlagt (vedlegg 2).

3.4.3 Gjennomføring

Intervjuene skulle gjennomføres individuelt, hvor informanten ikke trengte å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstod ovenfor andre enn intervjueren. Lærerne vil også være anonyme, noe som vil styrke validiteten ved det individuelle intervjuet når en skal undersøke informantens oppfatninger. I tillegg tyder tidligere studier på at de intervjuede føler det er vanskeligere å snakke usant når man sitter ovenfor et annet menneske, ansikt til ansikt (Postholm & Jacobsen, 2011).

Intervjuguiden var et viktig hjelpemiddel når en skulle få frem fyldige svar. Ettersom jeg tok i bruk det semistrukturerte intervjuet ga det rom for å følge opp informantens svar i den grad det var relevant for problemstillingen. Videre fulgte jeg «traktprinsippet» som er godt egnet

når man ønsker fullstendig ærlighet hos informanten, spesielt siden jeg skulle undersøke deres oppfatninger. Denne metoden går utpå å stille spørsmål av generell karakter innledningsvis slik at informanten skal oppleve trygghet, deretter stiller man de mer personlige spørsmålene (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i «traktprinsippet» startet jeg innledningsvis å spørre om bakgrunnsopplysninger og generelle ting. Videre stilte jeg mer åpne spørsmål som rettet seg mer mot problemstillingen slik at informantene kunne fortelle mest mulig fritt rundt sine oppfatninger og erfaringer.

Forskning viser at konteksten rundt intervjuet har en påvirkning på innholdet, og dermed kvaliteten i intervjuet (Jacobsen, 2005). Intervjuene ble utført i avskjermede rom for å unngå forstyrrelser. Valg av sted ble gjort på bakgrunn at jeg ønsket at informantene skulle ha et naturlig sted som de kjente til, deres arbeidsplass. Lærerne var på forhånd informert om at det ville bli brukt en lydopptaker for å ta opp intervjuet. Ved å bruke lydopptaker var det lettere å få med seg alt som ble fortalt under intervjuene, noe som gjorde det lettere å være tilstede og vise interesse for informanten som igjen gjør det enklere å skape en god samtale (Jacobsen, 2005).

I kvalitative intervjustudier anses det som viktig å gjennomføre et prøveintervju (Dalen, 2011), noe jeg har gjort i min studie. Under prøveintervjuet fikk jeg både testet om jeg fikk en god datainnsamling gjennom intervjuguiden, testing av opptaktsutstyret, drøftet konteksten og erfart hvordan det var å være intervjuer. Etter prøveintervjuet ble det gjort endringer for å sikre kvaliteten av datainnsamlingen. Læreren som ble intervjuet nevnte ikke relevante temaer som tilpasset opplæring og foreldresamarbeid, dermed ble dette også tatt med intervjuet.

3.5 BEARBEIDING AV DATAMATERIALE

3.5.1 Transkripsjon

Etter gjennomføringen av intervjuene startet jeg transkriberingen, mens jeg fremdeles hadde det friskt i minnet. For å transkribere forutsetter det at man har brukt lydopptaker, noe jeg har brukt i min studie, for å være sikker på at jeg fikk med meg alt intervjuobjektet sa, og jeg kunne dermed ha oppmerksomheten rettet til enhver tid, slik at samtalen fikk en god flyt.

Å transkribere handler om en transformasjon fra muntlige ytringer til nedskreven tekst, prosedyren hvor intervjusamtalen gjøres tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2017). Ved å transkribere selv ble jeg også godt kjent med mitt datamateriale, og vil til en viss grad huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2017). Å transkribere innebærer også en fortolkningsprosess der ulikhetene

mellom den muntlige til det skriftlige kan by på noen utfordringer. Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem en grunnregel som handler om at man skal skrive uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er gjennomført. Den som transkriberer skal bruke samme skriveprosedyre gjennom transkripsjonen av alle intervjuene. Om det ikke skjer kan det bli vanskelig å analysere språklige sammenlikninger i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har forsøkt grovtranskribering med fokus på det informanten sa og ønsket å få frem.

Etter transkriberingen sitter man igjen med en rekke type data som bla. faktaopplysninger, egne iakttagelser under intervjuet og i hovedsak de verbale utsagnene fra informanten. For å forstå og tolke datamaterialet som har blitt transkribert bør det analyseres og tolkes (ibid).

3.5.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

Etter at transkriberingen var utført, fortsatte arbeidet med å strukturere og analysere datamaterialet. Ved å ta i bruk et semistrukturert intervju og en god intervjuguide ble det lettere å få en oversikt over innholdet, og strukturere det. Kvale og Brinkmann (2017) peker på at denne struktureringen er starten på analysen av datamaterialet. Intervjuguiden hadde ulike temaer som var relevant for problemstillingen med flere underspørsmål.

Datainnsamlingen måtte dermed analyseres som et produkt av dette, hvor intervjuobjektens uttalelser ble kategorisert etter ulike temaer for å senere å bli drøftet opp mot teori. Kvale (1997) kaller denne metoden meningskategorisering. Resultatdelen deles opp etter temaene i intervjuguiden, som er utarbeidet etter oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene: *Lærers oppfatning om elever med spesielle behov, lærers oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis og hva som kan fremme eller hemme lærerne i å implementere slik praksis.*

I fortolkningsprosessen har jeg benyttet meg av «experience near», «experience distant» og relevant teori (Dalen, 2011). «Experience near» handler om informantens egne uttalelser og tolkninger som finnes i det transkriberte datamaterialet. «Experience distant» er forskerens fortolknings og opplevelser fra intervjusituasjonen, og tilslutt legger man til relevant teori (ibid). Denne metoden gir mulighet til å se både del og helhet sammen, i tillegg egen forforståelse underlagt teori, som gir en dypere forståelse av datamaterialet, analysen.

3.5.3 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke, som gjenspeiler seg i hvilken grad resultatene er troverdige og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskeren må kontinuerlig reflektere over studiets validitet

gjennom hele forskningsprosessen. På bakgrunn av de valgene jeg har gjort i min studie vil jeg videre drøfte oppgavens validitet ved hjelp av Maxwell (1992) fem validitetskriterier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet (Maxwell, 1992).

Deskriptiv validitet handler om hvordan datamaterialet er innhentet og måten den er fremstilt på. Informantens muntlige uttalelser bør gjengis så korrekt som mulig. Innsamlingen av datamaterialet legger selve grunnlaget for tolkning og analyse, dermed blir det helt sentralt å få frem de riktige uttalelsene (ibid). Tidligere har det blitt redegjort for innsamling datamaterialet, transkriberingen som ble gjennomført kort tid etter intervjuet og bruk av lydopptaker. For å sikre at informantens uttalelser kom frem så presist som mulig ble de hørt flere ganger på lydopptakene og underveis gjentok jeg hvordan jeg hadde oppfattet uttalelsene. I tillegg prøvde jeg å gjengi informantene så korrekt som mulige ved å skille mine tolkninger fra informantens, noe som øker den deskriptive validiteten. Ifølge Dalen har jeg sikret innholdsrike og fyldige svar gjennom et utarbeidet intervjuguide med åpne spørsmål som også sikrer god validitet (Dalen, 2011). Datamaterialet som ikke var relevant for oppgaven eller har truet intervjuobjektets anonymitet har blitt fjernet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Tolkningsvaliditeten handler om hvordan forskeren tolker informasjonen som kommer frem i datainnsamlingen (Maxwell, 1992). Dermed blir det viktig å reflektere over om forskeren tolker rett, og om det er i tråd med det informanten faktisk mener. Tolkningsvaliditeten er prøvd sikret gjennom oppfølgingsspørsmål, der det var uklarheter. Prøveintervjuet gjorde blant annet slike endringer mulig, slik at jeg fikk tydeliggjort spørsmålene. Etter arbeid med datamaterialet har det dukket opp nye spørsmål. For å få sikre en best tolkningsvaliditet kunne jeg fått bekreftet eller avkreftet om mine tolkninger stemte med deres uttalelser. Ifølge en hermeneutisk tilnærming er det viktig å være klar over at å tolke eller forklare noe kan ofte være preget av problemer knyttet til forståelse av hvordan ulike fenomener skal forstås. Likevel er det viktig å være bevisst over at man aldri ifølge hermeneutikken kan komme frem til en absolutt sikker tolkning på bakgrunn av metodologiske konsekvenser. Den den hermeneutiske sirkelen sier likevel at tolkninger skal fortsette i det uendelige (Gilje & Girimen, 2013).

Teoretisk validitet dreier seg om å knytte teori til funn i datamaterialet. Dalen trekker frem validiteten som ligger i å forstå informantenes uttalelser ved hjelp av teorien (Dalen, 2011).

For å styrke den teoretiske validiteten har jeg redegjort i teoridelen hvilken teori som er benyttet. I forkant av intervjuene har jeg innhentet relevant teori som grunnlag for intervjuguiden, og noe teori ble innhentet etter intervjuene for å kunne få mer teoretisk forståelse av datamaterialet. Innledningsvis har jeg definert begrepene som det operasjonaliseres med i undersøkelsen, slik at leseren forstår hva som ligger i de faglige begrepene og unngår at informantene kan ha en annen forståelse av begrepene, har jeg valgt å avklare hva som ligger i begrepet elever med spesielle behov, og unnlatt å forklare begrepet inkludering. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ønsket å få frem de ulike oppfatningene og forståelse av hva informantene legger i begrepet inkludering, noe som også er uklart og diskuteres i teoridelen. I intervjuet har jeg også benyttet meg av hverdagslige ord og begreper som er forståelig for informantene, som jeg senere i analysedelen vil trekke opp mot de faglige begrepene. Videre har teorien blitt brukt til å belyse og diskutere funn i datainnsamlingen.

Generaliseringsvaliditet referer til hvilken grad en kan overføre funnene til andre tilsvarende situasjoner. Det har vært diskutert hvorvidt man kan generalisere i kvalitative studier. Ifølge Yin (1984) referert i Maxwell (1992) handler generaliserbarhet i kvalitativ forskning om å gi innsikt i et fenomen, og at funnene kan tenkes å overføres til tilsvarende situasjoner (Yin, 1984). For å sikre dette trekker Dalen (2011) frem kravet om prosjektets gjennomsiktighet, gjennom fylldige beskrivelser av fenomenene som undersøkes, redegjørelser for valgene underveis, og diskutert hvilken verdi mine funn har i praksis (Dalen, 2011). Noen mener at kvalitativ forskning ikke kan tenkes å overføres til tilsvarende situasjoner, men at funnene likevel kan ha verdi for andre (ibid). I min studie vil kanskje funnene ha verdi for de som arbeider i skolesektoren.

Evalueringsvaliditet er det siste validitetskriteriet til Maxwell som handler om evaluering av prosjektet, og hvorvidt tolkninger og konklusjoner er objektive og korrekte (Maxwell, 1992). Drøftingsdelen tar utgangspunkt i innhentet data knyttet opp mot relevant teori, derav er mine tolkninger forsøkt å være så objektive som mulig.

3.6 ETISKE BETRAKTINGER

I et forskningsarbeid er det mange etiske hensyn som skal kunne overveies og forsvares. Ifølge NESH har forskeren selv ansvaret for å sikre at forskningen som blir utført er god og ansvarlig, noe som gjøres gjennom forskningsetiske normer og retningslinjer. For å ivareta etiske hensyn har jeg tatt utgangspunkt i Den nasjonale komite for samfunnsvitenskap, jus og

humaniora forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Videre har jeg forholdt meg til Thagaard (1998) som trekker frem tre hovedprinsipper som bør være tilstede når en skal diskutere kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning søker man dybdeforståelse ved å undersøke menneskers personlige erfaringer, noe som krever informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009).

Informert samtykke handler om at informantene skal få informasjon om formålet og hovedtrekkene ved forskningsprosjektet, i tillegg til at informanten skal kunne delta frivillig (ibid). For at kravet om informert samtykke skal være tilfredsstillende ble det i forkant av intervjuene sendt både informasjon om hensikten med studiet og hvordan resultatene skulle benyttes. I tillegg ble det opplyst om at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og vektleggingen av frivilligheten til deltagelse. Før selve intervjuet repeterte jeg dette med informantene.

Kravet om konfidensialitet dreier seg om at informasjonen fra informantene skal anonymiseres, slik at utenforstående ikke kan få tilgang til datamaterialet (Thagaard, 2009). Personopplysningsloven stiller krav til behandling av personlig integritet og sikring av privatlivets fred. Personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en person skal utelates eller omformuleres (NESH, 2016). Slik data vil bli slettet fra materialet. I forkant av undersøkelsen ble det undersøkt om prosjektet skulle meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe som ikke trengtes, da undersøkelsen ikke inneholder direkte personidentifiserende opplysninger. Jeg vil påpeke at studiens anonymisering ikke er til hinder i forbindelse med studiets validitet.

Thagaard (1998) siste prinsipp belyser konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter. Forskeren bør ha kunnskap om hvilke konsekvenser han eller hun utsetter informantene for. Ansvarer ligger i å ivareta deltagerens integritet og unngå at prosjektet gir negative konsekvenser for informanten. (Thagaard, 2009). Kvaliteten i kvalitativ forskning vil avhenge av hvordan forskeren møter informanten og hvordan informasjonen blir fremstilt (Kvale & Brinkmann, 2017) Dette ivaretok jeg ved å møte informantene med respekt, åpenhet og visse interesse for hva som ble sagt. Ellers har jeg gjengitt informantene ordrett som beskrevet tidligere.

4.RESULTATER

4.1 OPPBYGNING AV DENNE DELEN

I denne delen vil jeg presentere mine funn fra de seks intervjuene. Først vil jeg gi en kort presentasjon av lærerne. Deretter har jeg valgt å dele denne delen inn i de tre temaene i intervjuguiden som korresponderer med forskningsspørsmålene: lærerens oppfatning av elever med spesielle behov, lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov og hva som kan fremme eller hemme de når de skal inkludere elever med spesielle behov. Ved å gjøre det på denne måten blir det lettere for både meg og leseren å sammenlikne og tolke informantenes utsagn.

4.2 PRESENTASJON AV LÆRERNE

Lærer 1 jobbet som spesialpedagog på småskoletrinnet, på en skole som hadde fokus på at all spesialundervisning skulle foregå i klasserommet. Har tatt ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk. Erfaring med mennesker med spesielle behov både i og utenfor skolen.

Lærer 2 jobbet som kontaktlærer på småskoletrinnet, og hadde jobbet som lærer i 8 år. Jobbet på en barneskole som hadde fokus på at all spesialundervisning skulle foregå i klasserommet.

Lærer 3 jobbet som kontaktlærer på småskoletrinnet og hadde tidligere jobbet 12 år på spesialscole. Har tatt ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk. Jobbet 1 år som kontaktlærer.

Lærer 4 jobbet som kontaktlærer på småskoletrinnet, og hadde jobbet som kontaktlærer i ca. 30 år. Jobbet på samme skole som lærer 5.

Lærer 5 jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet og hadde jobbet som lærer i ca. 6 år. Jobbet på samme skole som lærer 4.

Lærer 6 jobbet som kontaktlærer på småskoletrinnet og hadde lang erfaring som lærer i barneskolen. Har ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk.

4.3 LÆRERNES OPPFATNING OM ELEVER MED SPESIELLE BEHOV

4.3.1 Begrepet elever med spesielle behov

For å få en bedre forståelse av lærerens oppfatning om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis, ble lærerne først spurt om hva de la i begrepet elever med spesielle behov og hvilke utfordringer elevene hadde. Svarene jeg fikk vil kanskje si litt om hvilken oppfatning lærerne hadde om disse elevene. Noe som vil være viktig å være klar over

når lærerne senere beskrev hvordan de inkluderte disse elevene og hva som kunne fremme eller hemme lærerne i implementeringen av slik praksis.

Da jeg spurte lærerne om de hadde noen elever med spesielle behov reagerte både lærer 1, 2, 3, 5 og 6 på ordet «spesielle» behov. De uttrykte at de ikke likte begrepet, fordi det satt fokuset på at noen skilte seg ut. Lærerne ville heller ta i bruk andre begrep for å beskrive disse elevene, f.eks. ulike behov, ulike utfordringer eller elever som trengte en ekstra tilpasning:

«Det blir kanskje for spesielt å bruke det ordet. Vil heller ha brukt ulike behov, og det bruker vi kanskje litt mer av her på skolen også. At vi er ulike.» - lærer 1

Hver enkelt elev var forskjellig og derav hadde de ulike forutsetninger og behov. Selv om flere av lærerne ønsket å bruke andre begreper enn «spesielle» behov, trakk de også frem at disse elevene krevde større tilpasninger enn de andre elevene, i form av andre oppgaver og andre mål, både sosialt og faglig, noe lærerne beskrev som spesielt. Derav mente flere av lærerne at de likevel var elever med spesielle behov:

(...) men de har jo det, det er jo et spesielt behov som avviker fra firkanten lissom. Man bør ikke være i klasserommet lenge før man skjønner at det er noe der. – lærer 3

Det kan kanskje tolkes som om lærerne var redde for å ta i bruk begrepet, fordi det kanskje satt fokuset på at noe var utenfor «firkanten». Lærerne fortalte at de opplevde at disse elevene krevde større tilpasninger enn «styringsgruppa», et begrep lærer 2 brukte, noe som også gjorde at det kunne virke som de ble oppfattet som noen utenfor «styringsgruppa». Det kunne virke som lærer 2 tenkte at «styringsgruppa» var de elevene som klarte seg godt i undervisningen og kanskje ville ha størst påvirkning på lærerens valg av undervisning.

For å unngå misforståelser var det viktig å ha en felles forståelse av begrepet elever med spesielle behov videre i intervjuprosessen, se definisjon s. 2. Selv om vi hadde ulike navn på begrepet elever med spesielle behov, ble det avklart at vi hadde samme forståelse av hva definisjonen innebar. Lærerne var også enige i at det ikke var likhetstegn mellom spesialundervisning og elever med spesielle behov.

4.3.2 Lærerens oppfatning om hvilke elever som hadde spesielle behov

Alle lærerne fortalte at de nå eller tidligere hadde eller hadde hatt elever med spesielle behov. Jeg spurte videre hvilke utfordringer disse elevene hadde for å få bedre innblikk i deres oppfatning om hvilke elever de betegnet som elever med spesielle behov. For at leseren skal

få en god oversikt over hvilke typer elever læreren definerte som elever med spesielle behov i sin nåværende klasseromsundervisning, har jeg valgt å lage en tabell:

Eleven med spesielle behov	Lærer nr.
Generelle lærevansker	Lærer 1
Autisme	Lærer 2, 3, 5
Fysiske vansker	Lærer 2
Sosiale- og emosjonelle vansker (i retning av tøffe hjemmeforhold)	Lærer 2, 5, 6
Atferdsutfordringer	Lærer 2, 3, 4, 5, 6
(Lettere) Psykisk utviklingshemning	Lærer 1, 2
Adhd	Lærer 4, 5
Flerspråklige elever	Lærer 3, 4
Evnerike barn	Lærer 6
Hørselsvansker	Lærer 2

Tabell 2. viser en oversikt over elever lærerne oppfattet som elever med spesielle behov i sin nåværende klasseromsundervisning. Markert med blått hvor det er elever som mottar spesialundervisning.

Lærerne trakk frem et bredt spekter av elever som de betegnet som elever med spesielle behov i sitt klasserom. Selv om vi ble enige om at det ikke var likhetstegn mellom elever som mottok spesialundervisning og elever med spesielle behov, så startet likevel de fleste lærerne å fortelle om elever som hadde vedtak under § 5, retten til spesialundervisning. I tabell 1 er elever med som mottok spesialundervisning markert med blått. Vi kan se at elever med de samme type utfordringene som autisme, psykisk utviklingshemninger og fysiske vansker mottok spesialundervisning, uavhengig av hvilken lærer de hadde. Lærerne fortalte at de også hadde elever uten vedtak, og som også krevde en del ekstra tilpasninger:

Ingen elever med IOP, men jeg har elever som jeg må tilpasse til og det gjelder jo egentlig alle elever sånn sett. Men jeg har jo noen sånn sett som trenger litt mer enn andre.-lærer 6

Ettersom vi nå vet litt om hvilke elever læreren skal inkludere, kan vi lettere sette oss inn i deres bakgrunn for valg av klasseromsundervisning. Som lærerne også sa, så er ingen elever like, noe som også kanskje vil gjenspeile seg i valg av praksis.

4.4 LÆRERENS OPPFATNING OM INKLUDERING AV ELEVER MED SPESEIELLE BEHOV I KLASSEROMSUNDERVISNINGEN

4.4.1 Lærereens oppfatning om begrepet inkludering

Et annet begrep i min problemstilling er inkludering. I dag finnes det ingen universell akseptert definisjon av inkludering, noe som gjør at forståelsen av hva inkludering er, varierer i stor grad (Haug, 2014a). Hvilken forståelse lærere hadde av begrepet kan videre ligge til grunn for valg av klasseromspraksis. Videre i intervjuet ble lærerne spurt hva de la i begrepet inkludering med tanke på elever med spesielle behov. For å få til en vellykket inkludering av elever med spesielle behov vil det avhenge av læreren og sannsynligvis lærereens oppfatning om inkludering (Jordan & Stanovich, 2003). Buhel og Beck (2015) trekker frem at ettersom lærereens oppfatninger ser ut til å ha en påvirkning på deres klasseromspraksis vil de være viktig å forstå, se teoridel.

I intervjuene svarte lærerne først på hva de la i begrepet «elever med spesielle behov», noe som gjorde at jeg allerede i forkant fikk et inntrykk av hvilke tanker de hadde rundt inkluderingen av disse. Elever med spesielle behov var elever som trengte større tilpasninger enn de andre elevene, dermed kan det tenkes at lærerne tok hensyn til dette i sin praksis.

Da lærerne ble spurt om hva de la i begrepet inkludering med tanke på elever med spesielle behov, svarte alle ganske likt. Lærerne mente at inkludering var et stort begrep, og det kunne handle om mye, men når det gjaldt elever med spesielle behov, så var det enighet om at det handlet om at alle skulle med på sitt nivå. Lærerne skilte mellom faglig og sosial inkludering, ved at den enkelte eleven skulle få opplæring tilpasset sine forutsetninger og behov, og føle seg som en del av klassen og kunne bidra til fellesskapet:

...at faktisk alle er med, både sterke og de svake, og finne den gode kompetansen til de svake, om du skjønner hva jeg mener. Det er inkludering for meg, at de har en stolthet av å gå i en klasse de bidrar til. -lærer 2

Lærer 3 og 6 brukte i tillegg til inkludering, flere ganger ordet integrering. Det kan virke som lærerne ikke skilte mellom disse begrepene, noe det vil være viktig å være klar over.

4.4.2 Lærereens beskrivelse av sin klasseromspraksis

Ettersom lærereens oppfatninger ofte gjenspeiler seg i deres klasseromsundervisning, vil det videre presenteres hvordan lærerne beskrev sin klasseromsundervisning. Vi må være klar over at lærereens oppfatninger også kan fremmes eller hemmes av en rekke faktorer, noe som også kan gjenspeile seg i deres praksis, noe jeg vil presentere tilslutt i resultatdelen.

Lærerne var positive til inkludering og var opptatt av at det skulle være aksept for ulikheter i klassemiljøet. Informantene skulle først fortelle litt om hvordan de la opp sin klasseromsundervisning. Svarene på disse spørsmålene var tenkt for å få et inntrykk av hvordan de jobbet i klasserommet med alle elevene, uten å måtte nevne spesifikt hvordan de arbeidet med elevene med spesielle behov, noe som kanskje ville gjenspeile seg i hvilken undervisning elever med spesielle behov fikk. Videre ble de spurt om hvordan de arbeidet for å inkludere elever med spesielle behov. Lærerne skilte ofte mellom sosial- og faglig inkludering, noe jeg også vil skille mellom videre i denne delen. Alle lærerne var enige at elever med spesielle behov trengte større tilpasninger enn klassekameratene, og hvordan lærerne praktiserte dette gjennom sosial- og faglig inkludering skal videre presenteres.

4.4.2.1 Sosial inkludering

Alle lærerne trakk frem trivsel som den største faktoren til inkludering, og at den faglige inkluderingen ofte kom litt i andre rekke. Flere av lærerne trakk frem at trivsel måtte ligge til grunn for at eleven skulle kunne lære. I intervjuene kom det frem at når lærerne opplevde at eleven trivdes, opplevde lærerne at eleven følte seg inkludert. Lærerne fortalte at det var viktig at eleven opplevde å ha en rolle i klassen ved å føle seg sett og kunne bidra med noe:

*«Egentlig er jeg ikke så opptatt av det faglige, ikke det jeg har fokus på først. Om eleven har det bra, har venner, mestrer og er trygg. Trivsel er det selve grunnlaget for god læring.» (...)*det handler ikke om hva jeg forer dem med av faglige ting men hvordan de har det i gruppa. -Lærer 1

I intervjuene kom frem to faktorer som var gjennomgående for å kunne fremme elevens trivsel. Den første faktoren som ble trukket frem av alle lærerne var deres fokus på *et godt klassemiljø* med aksept for ulikheter. Den andre faktoren handlet om at flere av lærerne ga *individuelle tilpasninger* for å møte eleven på dens nivå. I intervjuene ble også lærerne spurt om de trodde det var oppnåelig at alle elever skulle inn i den ordinære opplæringen. Noe som vil bli presentert tilslutt i denne delen, under sosial inkludering.

Et godt klassemiljø

Lærerne trakk frem at de jobbet med sosial kompetanse i klasserommet, med fokus på hvordan man skulle være mot hverandre, bygge relasjoner på tvers av elevene og selv skape en god relasjon til elevene. Lærerne fortalte at de var opptatt av at elevene skulle ha gode holdninger til hverandre, og ha aksept for ulikheter og se ulikhetene som en styrke. Dette var faktorer de mente var nødvendige for at eleven skulle oppleve tilhørighet til et godt

klassemiljø, som igjen vil gagne elevens trivsel. Lærer 6 trakk blant annet frem at det var viktig å være åpen om ulikhetene i klassefelleskapet:

(...)Jeg synes det er lettere å være åpen om at vi er forskjellige og det er ulike ting vi synes er vanskelig, så inkludering tenker jeg egentlig veldig mye på det å tolerere hverandre, og tolerere at folk er forskjellig og at vi skal funke sammen. Vi snakker mye om det, at vi er en klasse, og er ikke det at alle er bestevenner men vi er klassevenner og det betyr at vi må ta vare på hverandre alle sammen. (...) Men jeg tror fra de er små at det er veldig mye de kan bidra med likevel og at man må forstå at man er ulike. Og når man vet noe om hvilke ting som kan være vanskelig eller hvorfor det er sånn da. Jeg tror veldig på det at det skal være litt sånn åpent jeg da, man kan snakke om det. -lærer 6

Alle lærerne trakk også frem deres rolle som klasseleder som viktig for å skape et godt klassemiljø. Det kan tolkes som at lærerne var opptatt av å fremstå som gode forbilder, som så på ulikhetene i klasserommet som en styrke. I tillegg var flere av lærerne som tidligere nevnt opptatt av å skape en «*teamfølelse*», hvor det også var åpenhet for individuelle tilpasninger.

Individuelle tilpasninger

I tillegg til at lærerne prøvde å ha fokus på et godt klassemiljø så fortalte flere av lærerne at de hadde individuelle tilpasninger eller avtaler med flere av elevene med spesielle behov.

Lærerne fortalte om tilpasninger i sin klasseundervisning, hvor lærerne måtte tenke gjennom sin væremåte, og praktisere klasseledelse etter elevens behov:

(...) Elevene er veldig forskjellig og de trenger forskjellig type ros, forskjellig type konstruktiv kritikk. Noen trenger at jeg er veldig hard og bestemt, noen trenger at jeg er veldig forsiktig. Det farger nok måten jeg er i klasserommet og møter elever med spesielle behov (...) -lærer 2

I tillegg til at læreren tenkte gjennom sin væremåte i møte med elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning, hadde også flere av lærerne individuelle avtaler. For eksempel fortalte lærer 6 om en elev med atferdsutfordringer. Dersom eleven kjente uro i kroppen, hadde de en avtale om at eleven kunne hente seg et ark å skrive på. Dette var noe de hadde snakket om i klassefelleskapet, og derav godtok de andre elevene når den eleven trengte å hente seg et ark. Flere av lærerne mente også de hadde behov for ressurser i form av en ekstra lærer eller spesialpedagog for å inkludere disse elevene i sosialt, noe som vil presenteres i under hvilke faktorer som kan fremme eller hemme læreren i å gjennomføre inkludering.

Ikke alle kan inkluderes i den ordinære opplæringen

Til tross for at flere av lærerne laget egne avtaler med og tilpasset sin klasseledelse etter elevens behov og hadde et fokus på et godt klassemiljø med toleranse for forskjeller, opplevde likevel flere av lærerne at det ikke var oppnåelig å inkludere alle elevene sosialt, i klassefelleskapet. Videre vil jeg presentere tre faktorer som ifølge lærerne gjorde det vanskelig å kunne inkludere alle i den ordinære opplæringen.

Den første faktoren handlet om *klassekameratets holdninger*. Selv om lærerne hadde et fokus på å skape et godt klassemiljø med aksept for ulikheter, opplevde likevel flere av lærerne at de andre elevenes holdninger spilte inn, noe som også påvirket selvfølelsen til eleven det gjaldt:

...da blir du hvert fall satt i en bås av de andre elevene at du er annerledes.... ..Det er ikke alle som er innenfor et A4 klasserom. Så klart man skal integrere så langt det gjør, men jeg tror ikke det er best for eleven å skille seg så mye ut. Man har jo en følelse at man er annerledes (...)-lærer 3

Et eksempel lærerne 2, 3, 4, 5, 6 trakk frem var at de andre elevene følte det som en byrde å inkludere de sosialt, spesielt i friminuttet. Lærerne fortalte at de hadde satt i gang vennegrupper, noe som fungerte til en viss grad. Likevel følte lærerne at de ikke kunne ha vennegrupper i hvert friminutt og pålegge de andre elevene til å leke med de elevene det gjaldt. Lærerne trodde en av grunnene for at klassekameratene ikke ville inkludere disse elevene var fordi de eleven med spesielle behov ble sett på som «annerledes», utenfor «firkanten». I den forstand at de var på ulikt nivå når det gjaldt den sosiale utviklingen, ved å ha en fysisk- eller psykisk utviklingshemmet eller utagerende atferd. I tillegg var det ofte vanskelig å finne felles interesser i blant annet lek. Likevel mente Lærer 6 at klassekameratene kunne bidra på andre måter:

(...)Jeg tror kanskje ikke man skal strebe etter at man alltid skal være helt integrert i leken for det er ikke sikkert man får til, men at man bryr seg om, tenker jeg og likevel kan ta med seg eleven (...)-lærer 6

Den andre faktoren som lærer 2, 3, 4, 5 og 6 trakk frem var når inkluderingen gikk på *bekostning av de andre elevene*. Lærer 2, 3 og 6 viste til et eksempel hvor elever med store atferdsproblemer utagerte i klasserommet. Noe som etterfulgte at de andre elevene følte seg utrygge, og i tillegg mistet mye tid med læreren, fordi eleven med atferdsproblematikk krevde mye av lærerens oppmerksomhet:

Vi har jo elever her på skolen som er så utagerende at visse dager lar det seg ikke gjøre og da vil det ta så mye fra det som skjer i klasserommet(...) -lærer 2

Det skal jo være okei for de andre elevene å være der også, og det er ofte et sånn dilemma, særlig når det gjelder atferd, at det skal være et trygt miljø for de andre også- lærer 6

Et annet eksempel lærer 4 trakk frem var at andre elever i klassen som syntes det var demotiverende når fellesskapet måtte ta såpass store hensyn for å holde på trygghet og rutiner for en elev:

(...)f.eks. hvis vi synger «hvilken dag er det i dag» hver morgen i fjerde klasse og har gjort det siden første fordi den eleven trenger det, så er det veldig demotiverende for resten av klassen også. -lærer 4

En tredje faktor var dersom *vanskene ble for store*. Lærerne tenkte at disse elevene hadde hatt det bedre med spesialundervisning eller på spesialskole, både når det gjaldt det faglige og sosiale. Lærerne trakk frem elever som de så på som svakt fungerende, med store funksjonshemninger, atferdsproblematikk og store kognitive- eller språkvansker. Lærerne fortalte at når de ikke klarte å tilpasse opplæringen til eleven, verken faglig eller sosialt, ville de søkt hjelp utenfor den ordinære opplæringen:

(...)De har så andre behov da, enn medelevene. (...)ettersom jeg har jobbet på en spesialskole hvor godt man kan legge til rette der, så tenker jeg at ikke alle bør eller være i en ordinær skole.-lærer 3

Det kan virke som om lærerne hadde et ideal om å inkludere elever med spesielle behov, likevel fortalte lærerne om faktorer som kunne gjøre dette vanskelig. Hva som skyldes disse oppfatningene, og hva som kan fremme eller hemme lærerne i å implementere en inkluderende praksis, skal presenteres senere.

4.4.2.2 Faglig inkludering

Videre kan det tolkes som, uten at lærerne sa det direkte, at faglig inkludering av elever med spesielle behov handlet om i hvilken grad lærerne ga tilpasset opplæring. Da lærerne ble bedt om å beskrive sin klasseromspraksis fortalte alle lærerne at de hadde en typisk tradisjonell undervisning, hvor elevene fikk oppgaver tilpasset sitt nivå. Lærerne fortalte at de ikke kunne «skreddersy» et undervisningsopplegg til hver enkelt, noe som gjorde at de måtte tenke tilpasset opplæring mot klassefellesskapet. For å få til dette beskrev lærerne ulike måter de

praktiserte dette på gjennom *variert undervisning, elevsamarbeid, individuelle oppgaver og organiseringen i klasserommet*. I tillegg dukket spørsmålet opp *hvordan lærerne forstod tilpasset opplæring*, som noe i eller utenfor klasserommet, med eller uten spesialundervisning, noe som vil presenteres til slutt under faglig inkludering.

Variert undervisning

Alle lærerne mente variert undervisning var en viktig undervisningspraksis for å inkludere eleven med spesielle behov. Lærerne var opptatt av at det skulle være aksept for å være forskjellig og at man også lærte på forskjellige måter:

Det hjelper ikke å gi de hefte på et hefte og en blyant, man må prøve noen andre innfallsvinkler. – lærer 4

(...)man kan jo ikke skreddersy et opplegg til hver enkelt elev, selv om man skulle ønske det. Man må se på det stort og prøve å variere mye i metodene da. – lærer 5

Selv om lærerne fortalte at de var opptatt av variert undervisning, kunne det virke som det var to undervisningsformer som fikk størst tilslutning, elevsamarbeid og individuelle oppgaver, som videre vil presenteres.

Elevsamarbeid

Alle lærerne trakk frem elevsamarbeid som en måte å involvere elevene i læringsarbeidet. Likevel kunne det virke som lærer 2 og 6 hadde større fokus på dette i sin undervisning, enn de andre lærerne. Lærer 2 fortalte at han ikke hadde et fasitsvar på hvilken undervisning som fungerte best, fordi alle elever var ulike, men hadde i størst grad troen på å få elevene til å ta ansvar for egen læring og utvikle seg sammen med hverandre. Lærer 2 fortalte at han ofte prøvde å sette elevene sammen i grupper, hvor de for eksempel skulle finne ut noe om et gitt tema. Lærer 2 fortalte at han ofte delegerte oppgavene på gruppa, slik at han visste at alle fikk bidratt og brukt sine sterke sider:

Jeg har veldig troen på at elevene skal få utvikle seg sammen med andre og utvikle hverandre. Om man setter f.eks. en sterk elev sammen med en svak elev, så kan det ha god effekt. Å teste ut dette i en klasse og finne relasjoner som fungerer og ikke fungerer, og jobbe seg frem til noe som fungerer for hele klassen. - lærer 2

Lærer 6 var også opptatt av elevsamarbeid og at elevene skulle få lære av hverandre og utvikle seg sammen. I motsetning til lærer 2, som brukte elevsamarbeid som en del av sin varierte undervisning, hadde lærer 6 dette fokuset hele tiden. I hennes klasserom satt elevene

to og to, slik at de kunne hjelpe og spille på hverandre i læringsprosessen. Lærer 6 fortalte at hun varierte gruppesammensetningene fra to som lå jevnt faglig til de som lå på ulikt nivå. De kalte dette samtalevenner, men er også kjent som læringspartner. Hun viste til et eksempel:

Jeg har to som sitter sammen nå hvor den ene synes det er litt utfordrende med lesing, mens den andre trenger mer i forhold til matte, også er de sterke på hvert sitt felt, også drar de hverandre.-lærer 6

I tillegg til at lærerne mente at denne arbeidsmetoden egnet seg til å inkludere alle elever, frigjorde også elevsamarbeid lærerens tid, fordi elevene jobbet mye selvstendig. Læreren fortalte at den frigjorte tiden kunne de bruke på de elevene som trengte litt ekstra tilpasninger, elever med spesielle behov.

Individuelle oppgaver

Alle lærerne trakk frem individuelle oppgaver som en arbeidsform når de skulle tilpasse opplæringen til alle i klasserommet. Det kunne virke som lærer 1, 3, 4 og 5 i større grad brukte tiden på denne arbeidsmetoden. Lærerne trakk frem tre grunner for at de valgte å legge så mye tid i individuelle oppgaver. For det første følte de at denne metoden ga alle elever oppgaver tilpasset sitt nivå. Lærer 1 fortalte at de hadde arbeidsplaner for å få dette til å fungere. De sterke elevene jobbet med sine ting og de som var på et litt lavere nivå jobbe med noe annet. For det andre var det slik at når alle hadde arbeidsplaner og jobbet med sine oppgaver, jobbet alle i klasserommet på samme måte, derav mente lærerne at ingen ble ekskludert. Den tredje grunnen var at slike oppgaver frigjorde lærerens tid, slik at læreren kunne bruke den frigjorte tiden til å hjelpe de elevene som trengte det. Likevel mente lærer 4 at denne metoden ikke var best egnet for alle elevene:

Det er jo noen som skal ha større utfordringer (...)da blir det kanskje vanskeligere oppgaver eller mere hefter, for de er ofte så selvdrevne. Det er vel kanskje ikke det som er det beste, men sånn blir det. Ettersom jeg er alene så må jeg bruke tiden på å hjelpe dem som sliter mest, språkmessig og atferdsmessig.-lærer 4

Det kan virke som lærer 4 innrømmer at hun kanskje ikke tilpasser slik hun egentlig tenker er best, men valgte denne metoden hvor de sterke elevene må jobbe mer selvstendig, slik at hun kan bruke tiden sin på de elevene som har behov for ekstra støtte. I likhet med elevsamarbeid som metode, så det ut som lærerne valgte undervisning som ofte kunne frigjøre deres tid, slik at de ytterligere kunne hjelpene elevene med spesielle behov. I tillegg så det ut til at lærerne i størst grad tok i bruk individuelle oppgaver for å kunne tilpasse etter elevens nivå.

Organiseringen i klasserommet

Både lærer 2, 3, 5 og 6 trakk frem organiseringen i klasserommet som viktig når man skulle inkludere elever med spesielle behov, både sosialt og faglig. Likevel valgte jeg å plassere dette punktet under faglig inkludering, fordi det kan virke som det var det lærerne tenkte mest på når det gjaldt organiseringen i klasserommet. Lærerne hadde tenkt gjennom betydningen for ulike organiseringsformer, som kunne støtte elevenes læring og frigjøre lærerens tid, slik at de kunne hjelpe de elevene som trenger ekstra tilpasninger.

I og med at lærer 6 tok i bruk læringspartner hvor elevene måtte øve på å hjelpe hverandre, og ved å forklare og lære hverandre uten å si svaret, så kunne hun ta seg tid til de som trenger litt ekstra faglig hjelp:

Hvis det er noen som trenger hjelp så prøver jeg å hjelpe førstemann og så vil jeg at de skal hjelpe videre. Ofte så stopper de opp på mye av det samme og prøve å forklare hverandre.(...) så kan jeg sette meg ned med de som trenger det litt mer (...)-lærer 6

Lærer 5 fortalte at han hadde to godt fungerende autister med vedtak, hvor hver av disse elevene hadde en spesialpedagog. Lærer 5 sa at han ofte plasserte de ekstra voksne strategisk i klasserommet, slik at de som trengte litt ekstra tilpasninger kunne få den hjelpen de trengte.

Lærer 2 fortalte at han hadde plassert elevene strategisk i klasserommet, noe han mente kunne gagne elevene. Bla. hadde han en elev med hørselsvansker. Denne eleven var plassert lengst frem i klasserommet, nær læreren, noe som gjorde at det var lettere for eleven å følge med, i tillegg til at lærer 2 passet på å snakke tydelig og gjentok det de andre elever sa, dersom de snakket lavt.

Lærer 1 og 2 jobbet på en skole hvor spesialundervisningen skulle inn i klasserommet. Lærer 1 som jobbet som spesialpedagog fortalte at ved at hun enten var tilstede i klasserommet eller tok med en elevgruppe ut på grupperom, ville denne organiseringen styrke inkludering av elever med spesielle behov. Om lærer 1 tok ut en elevgruppe, ville det bli færre gjenværende elever for læreren å hjelpe i klassen. Dersom lærer 1 var tilstede i klasserommet kunne hun også hjelpe flere elever i klasserommet. I tillegg fortalte hun om fordelene med å ha to ekstra øyene til å se ting i klasserommet som hun mente ikke klasseromslæreren klarte å se alene. Lærer 2 uttrykte skolens organisering som viktig, ved at man også får spesialpedagogisk kompetanse i klasserommene.

Lærer 3 fortalte at de ofte brukte stasjonsarbeid. I og med at de hadde flere pedagoger tilstede i klasserommet, så mente lærer 3 at denne arbeidsmetoden var positivt i forhold til å inkludere elevene med spesielle behov. Ved stasjonsundervisning var det mindre grupper og lettere å tilpasse oppgavene til hver enkelt elev.

For tilpasset kan virke ekskluderende

En annen ting alle lærerne var opptatt var dersom opplæringen ble for tilpasset kunne den virke ekskluderende. Flere av lærerne trakk frem flere eksempler hvor de mente elever som fikk for store tilpasninger i undervisning, førte til at eleven følte seg ekskludert.

Det kunne virke som at lærerne mente at for store tilpasninger utenfor «styringsgruppa» ville virke ekskluderende. Blant annet ble «*aleneundervisning*» eller spesialundervisning nevnt som en form for tilpasset opplæring som kunne virke ekskluderende:

De fleste som har spesialundervisning vet jo på en måte og skjønner etter hvert atter det er noe som ikke er helt normalt da og de føler litt på at de er dumme og da blir de sikkert ekstra redde for å gjøre feil, så da blir de ofte veldig stille og passive (...).-
lærer 5

«(...)jeg tror så lenge du ikke tar ut en og en, for da kan man fort føle seg ekskludert(...)» - lærer 1

Alle lærerne mente at dersom spesialundervisning ikke skulle virke ekskluderende burde den foregå i klasserommet, uten for store tilpasninger i forhold til «styringsgruppa». Selv om skolen til lærer 1 og 2 hadde fokus på å få alle inn i klasserommet, hadde de også elever som fikk undervisning på grupperom. De fortalte at det nødvendigvis ikke var elever med vedtak som var ute på gruppe, men også de andre elevene. Ved å ikke ha faste elever som skulle få grupperomsundervisning eller ved å ta ut en og en unngikk man ifølge lærer 1 og 2 ekskludering.

Likevel er det interessant at lærer 5 fortalte at han hadde elever som strevde faglig i undervisningen, og som dermed fikk undervisningen på gruppe med en spesialpedagog:

(...) F.eks i engelsk har vi fått til her at vi har en ekstragruppe på trinnet som går gjennom litt enklere tekster og får litt ekstra grundig forklaring og sånt. Og da er det en spespedærer som har det(...)-lærer 5

Det kan virke som lærer 5 motsier seg selv. Selv om ekstragruppen ikke direkte var spesialundervisning, kunne det igjen fort oppfattes som ekskluderende, ettersom det var en

fast gruppe, og ikke en variasjon av elever som lærer 1 og 2 nevnte. Likevel kan det virke som lærer 5 mente at dette ikke var ekskluderende, fordi han så det som en del av den tilpassede opplæringen. Derimot mente lærer 2 at dersom man begynte å skille for mye, gi for mange tilpasninger ble fokuset mer på gruppering av elevene og man mister «*teamfølelsen*»:

Jeg har nok en sånn en tanke om at flest mulig av elevene skal oppleve de samme tingene i klasserommet, de samme prøvene, også sniktilpasser jeg om det er et godkjent ord. (...) Hvis klassen har en lekse om å lese en tekst, så kan det hende at noen elever får akkurat det samme teksten men forenklet (...)-Lærer 2

Lærer 3 og 5 hadde elever med vedtak som hadde sin spesialundervisning i klasserommet, derav oppfattet ikke lærerne dette som ekskluderende, fordi de fulgte «styringsgruppa». Videre blir det viktig å se på hvordan lærerne forstod tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Et underliggende spørsmål i intervjuene var hvordan læreren oppfattet sitt ansvar til å inkludere elever med spesielle behov gjennom tilpasset opplæring. Om lærerne oppfattet tilpasset opplæring som noe innenfor eller utenfor den ordinære opplæringen. I intervjuene kom det frem at alle lærerne mente at de hadde et ansvar for å tilpasse opplæringen til alle elever. Alle lærerne fortalte på nåværende tidspunkt at de følte at de klarte å tilpasse opplæringen for elever med spesielle behov takket være ulike faktorer, som samarbeid med kollegaer, mindre klasser, ekstra spesialpedagog eller pedagog i klasserommet, noe jeg kommer tilbake til senere. Likevel fortalte lærerne at de ikke alltid alene fikk til å tilpasse opplæringen til alle elevene. For å inkludere elever med spesielle behov i klasseromsundervisning trakk flere av lærerne frem at de fokuserte på arbeidsmetoder som frigjorde deres tid til å hjelpe de elevene som trengte ekstra tilpasninger. De opplevde at selv om man tilpasset den ordinære opplæringen ville ofte noen elever henge litt mer etter faglig enn andre. Lærerne fortalte at de da måtte gå tilbake og sørge for at de fikk med seg det faglige, før de gikk altfor langt videre. Når læreren ikke lenger strakk til og eleven hang for langt bak, måtte disse elevene få spesialundervisning. En av grunnene til at lærerne følte at de ikke strakk til var fordi de mente variasjonene i elevmangfoldet ofte ble for store:

«(...) Men jeg tror ofte det blir for mange med ulike behov for klasseromslæreren, som gjør kanskje at de ikke kan ta hele det ansvaret alene (...)-lærer 1

I tillegg syntes nesten alle lærerne det var vanskelig å inkludere eleven dersom alvorlighetsgraden på vanskene ble for store og de ikke hadde nok kunnskap om elevens

behov, noe som tidligere ble presentert under sosial inkludering. Derav var det også viktig for lærerne at elevene kunne få tilbud om spesialundervisning som en type tilpasset opplæring, dersom det var behov.

Alle lærerne så på spesialpedagogisk kompetanse og spesialundervisning som et viktig tilbud dersom ikke klasseromslæreren strakk til. F.eks. kunne det virke som lærer 5 så på spesialundervisning som noe han ikke selv fikk til i klasserommet:

Sånt sett så kunne alle ha godt av spesialundervisning, både de som er kjempeflinke også. Hvem som har rett og bør ha og sånn, det lissom litt vanskelig det. Hvem er det som fortjener, alle fortjener i utgangspunktet veldig mye da.-lærer 5

Dette kan tolkes som at lærer 5 opplevde at han ikke klarte å tilpasse individuelt nok til både de sterke og svake elevene, ettersom han tenkte at alle elever hadde hatt mer utbytte av spesialundervisning. Dermed så alle lærerne på opprettholdelse av spesialundervisning som system når læreren ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringen. Som nevnt tidligere mente flere av lærerne at for tilpasset opplæring, spesielt utenfor klasserommet kunne virke ekskluderende. Derav var alle lærerne opptatt av at dersom eleven skulle motta spesialundervisning, burde det helst skje på en inkluderende måte, noe de forstod som i klasserommet. Likevel var flere av lærerne enige i dette utsagnet:

(...)Jeg tror vi trenger spesialundervisning, men jeg tror vi kanskje litt for lett tenker at spesialundervisning er løsningen fremfor å jobbe med tilpasninger i klasserommet
(...)-lærer 2

I hvilken grad læreren etterspurte spesialundervisning kunne ha flere forklaringer. Bla. trakk lærerne frem utfordringer knyttet til lite kunnskap om elevens vansker eller dersom alvorlighetsgraden på vanskene ble for store eller fordi det ble for mange elever å tilpasse til i et klasserom. I neste del vil det presenteres noen faktorer som kan fremme eller hemme lærerne etter å gjennomføre en inkluderende praksis.

4.5 HVILKE FAKTORER KAN FREMME ELLER HEMME LÆREREN I Å IMPLENTERE INKLUDERENDE PRAKSIS?

Det kunne virke som at dersom læreren ikke strakk til, forstod de spesialundervisning som en type tilpasset opplæring. Likevel var flere av lærerne enige i at de kanskje litt for lett tenkte at spesialundervisning var løsningen fremfor å jobbe med tilpasninger i klasserommet. I intervjuene har jeg identifisert faktorer som både kunne fremme og hemme læreren etter å

praktisere etter sine oppfatninger om inkludering, at alle skulle med. For å systematisere funnene presenteres de i interne og eksterne faktorer fra Buhel og Beck (2015) sin modell som tidligere ble presentert i teoridelen. Interne faktorer er faktorer ved læreren, og eksterne faktorer er faktorer utenfor læreren. Selv om modellen til Buhel og Beck (2015) trekker frem en rekke faktorer, vil jeg kun videre presentere de faktorene som var viktigst for lærerne, for å kunne få til en ønsket inkluderende praksis. Disse faktorene var lærerens oppfatning av mestringsforventninger, kunnskap, samarbeid med kollegaer og ressurser i form av lærertetthet.

4.5.1 Interne faktorer

I intervjuene ble lærerne spurt om hvilken vurdering de hadde av egen mestringsevne til å inkludere elever med spesielle behov, noe som også kalles *mestringsforventninger* (Bandura, 1997). Alle lærerne fortalte at de til en viss grad opplevde at de klarte å inkludere disse elevene i sin klasseromspraksis. Graden av mestring så ut til å variere fra lærer til lærer. I tillegg viste det seg noen faktorer som spilte inn på deres mestringsforventninger, blant annet kunnskap, samarbeid med kollegaer og ressurser i form av lærertetthet, noe som vil presenteres videre.

Selv om lærerne følte de til en viss grad klarte å inkludere sine nåværende elever, kom det også frem i intervjuene at *kunnskap og kompetanse* om hvordan tilrettelegge for elever med spesielle behov var faktorer som kunne fremme, eller mangel på dette kunne hemme deres inkluderende praksis. Da lærerne ble spurt om hva som måtte til for å kunne inkludere elever med spesielle behov i klasseromsundervisning, var dette et svar som var typisk for flere av lærerne:

(...) når man har elever som man skal inkludere inn i klassen er det viktig at det er folk som har kompetanse til gjøre det, og nok folk til at det kan funke. Det tror jeg er viktig (...) Og kompetansen vil jo gå på å lese disse elevene.-lærer 6

Alle lærerne mente det var behov for kunnskap- og kompetanseheving om hvordan tilrettelegge for barn med ulike vansker. Ofte følte lærerne at deres kunnskap til å møte elever med spesielle behov kom i samarbeid med kollegaer, gjerne med spesialpedagogisk kunnskap på området, noe jeg vil komme tilbake til senere. Lærer 1, 3 og 6 hadde ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk, og det kunne virke som at de hadde større mestringsforventninger til å møte disse elevene. De fortalte at dette skyldes at de hadde mer kunnskap og kompetanse på området. Selv om de kun hadde ettårig videreutdanning følte de

likevel at de ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap til å møte alle, fordi de ikke hadde nok kunnskap om ulike spesielle behov:

(...)Man klarer ikke lese seg opp og kunne alt. Jeg kan jo ikke si at hvis jeg hadde fått inn hvilken som helst elev si at jeg er trygg på det, det vil jeg ikke. Da ville jeg måtte jobbe med det.-lærer 6

Noe som kan tolkes som at lærere både med og uten spesialpedagogisk kompetanse i denne undersøkelsen mente det var behov for og ønsket seg mer kunnskap om hvordan man kunne møte disse elevene. Det kunne også virke som at lærerne stod i et dilemma. Selv om læreren hadde fått kunnskap om elevens vansker, opplevde flere av lærerne at det ble for mange elever å tilpasse til med ulike behov. Flere av lærerne var blant annet opptatt av å frigjøre sin tid slik at de kunne hjelpe disse elevene, noe som kunne tolkes som at læreren syntes det var vanskelig å ivareta eleven med spesielle behov i elevmangfoldet. Noe som igjen kanskje kunne virke som at lærerne ikke hadde nok kunnskap og kompetanse om hvordan man kunne tilpasse den ordinære opplæringen til variasjonene i elevmangfoldet:

«(...) Men jeg tror ofte det blir for mange med ulike behov for klasseromslæreren, som gjør kanskje at de ikke kan ta hele det ansvaret alene (...)-lærer 1

Lærer 6 fortalte at hun fraskrev seg likevel ikke ansvaret, selv om hun kanskje ikke hadde nok kunnskap til å møte alle elever. Hun påpekte at det var viktig å ta ansvar for å skaffe seg kunnskap om den evt. utfordringen eleven hadde. Alle lærerne var enige at mestringsforventningen kunne variere fra elev til elev og vanske til vanske. Noe som gjorde at flere av lærerne var opptatt av å ha et godt samarbeid med kollegaer, gjerne med mer kompetanse, hvor de kunne få tips og råd om hvordan de kunne inkludere elever med spesielle behov. Noe jeg vil presentere videre under eksterne faktorer.

4.5.2 Eksterne faktorer

I intervjuene kom det frem at dersom læreren ikke følte de klarte å tilpasse den ordinære opplæringen for eleven med spesielle behov i elevmangfoldet, søkte de ofte hjelp utenfor klasserommet. Enten i form av spesialundervisning eller ved å søke kunnskap til å møte disse elevene hos lærerkollegaer. Lærer 1, 2, 3, 5 og 6 trakk frem samarbeid med kollegaer, gjerne med mer kompetanse som viktig når de skulle gjennomføre en inkluderende klasseromsundervisning:

«Hvis jeg hadde vært litt mer sånn alene om det så tror jeg nok det hadde vært vanskelig å inkludere de elevene i klasserommet, men i min situasjon så har jeg vært heldig med å ha veldig mange å spille ballen sammen med. Og det er verdifullt. Fordi spesped lærerne jeg jobber med har veldig mye kompetanse på det. Og igjen da blir det veldig lett å lære også»-lærer 5

Lærerne fortalte at de kunne samarbeide og utveksle kunnskap sammen for å finne løsninger. Flere av lærerne mente at det både var ledelsen og deres ansvar å tilrettelegge for gode samarbeid. I tillegg til samarbeid med kollegaer med mer kompetanse, var lærerne også opptatt av samarbeid med assistenter og andre pedagoger. Lærer 5 fortalte at selv om det var avsatt tid til samarbeid, foregikk også samarbeid utenfor den avsatte tiden, og plasseringen på arbeidsplasser kunne påvirke hvor lett eller vanskelig det var å samarbeide, noe også ledelsen styrte. Derimot mente lærer 1, 2 og 6 i større grad at man selv hadde et ansvar for å sette av tid og rom for samarbeid, og søke den kompetansen man trengte:

(...)da tenker jeg at man må søke den kompetansen da. Det er jo også lov å be om hjelp, og vi kan støtte hverandre. -lærer 6

Lærer 1, 2, 3 fortalte at skolen hadde et ressurs- eller støtteteam, hvor det skulle være en lavterskel for lærere å spørre om råd og veiledning, og søke den kompetansen de ønsket for å møte elevene med spesielle behov. I dette teamet satt det lærere med ulike kompetanser, blant annet spesialpedagogisk kompetanse. Lærer 1, 2 og 3 trakk frem dette teamet som et positivt tiltak. For å få utbytte av tiltaket måtte lærerne selv ta kontakt med teamet for å skape et samarbeid. Dermed mente flere av lærerne at det var viktig å ha et godt elevsyn, hvor læreren ønsket å inkludere eleven med spesielle behov, noe alle informantene i undersøkelsen sa de ønsket. Alle lærerne fortalte om andre pedagoger og spesialpedagoger som ikke var like flinke til å samarbeide, noe de tenkte kunne skyldes deres elevsyn:

(...)Men klart vi har jo lærere her på skolen som nei jeg kan ikke jobbe med den eleven for det er sånn og sånn. Hvis alle skal si det så går det jo ikke. Alle må på en måte bidra da.-lærer 3

Videre mente lærer 1, 2, 3, 5 og 6 at det var viktig med et godt samarbeid- og delingskultur på skolen. Flere av lærerne trakk frem at det handlet om å ha en skolekultur hvor man var opptatt av inkludering, og at det da måtte gjenspeile seg i alle led, ikke bare noe som skjedde i klasserommet:

(...)det handler om å ha en kultur for det på hele skolen tenker jeg, det er viktig. Og det ikke er noe man bare gjør i klasserom, men være et sånt mål for skolen generelt. Her er vi opptatt av inkludering og da må det gjenspeile seg i alle ledd (...) -lærer 2

Så det er kanskje heller mer det lokale arbeidet her på skolen og egne erfaring på og samarbeid er kanskje det jeg lærer mest av – lærer 2

Selv om flere av lærerne gjennom samarbeid med kollegaer fikk kunnskap om hvordan de kunne møte elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning, mente de at faktorer som klassestørrelse og antall lærere også kunne fremme og hemme deres inkluderende klasseromspraksis. Lærerne fortalte at det ikke alltid var lett å være alene i en klasse på over 20 elever, fordi de følte at de ikke strakk fullt til når de skulle tilpasse opplæringen til alle elevene, blant annet elevene med spesielle behov.:

I en klasse, jeg telte en gang var det 9 av 21 som hadde ulike behov, 9 av 21. Kun en som hadde assistent på seg, men det er jo slik ofte hverdagen er. Du henger etter som en slips (...) -lærer 1

For å kunne få til dette kunne det virke som lærerne mente at de hadde behov for *ressurser i form av færre elever eller større lærertetthet*. På nåværende tidspunkt hadde allerede flere av lærerne ressurser i klasserommet i form av færre elever i klassen, ekstra pedagoger i klasserommet eller et godt samarbeid med kollegaer med mer kompetanse. Lærer 1 og 2 jobbet på en skole hvor all spesialundervisning skulle foregå i klasserommet, derav hadde de daglig samarbeid med spesialpedagoger. Lærer 3 og 5 hadde alltid tilgang på ekstra pedagoger i klasserommet, ettersom de hadde elever med vedtak. Lærer 4 hadde færre elever enn hun hadde hatt tidligere. Ellers nevnte ikke lærer 6 hvilken tilgang hun hadde på slike ressurser.

Lærerne fortalte at uten disse ressursene hadde de ikke klart å strekke til, og at disse var avgjørende for å kunne inkludere flere av elevene med spesielle behov i klasseromsundervisningen. Lærerne trakk også frem at slike ressurser ikke vanligvis var tilstede i skolen, og ofte måtte man søke hjelp utenfor klasserommet for å få slike ressurser:

(...)det er jo ikke sånn at ressursene bare deiser ned, det må jo gjerne et vedtak til.(...)Mindre klasser er lettere en store klasse. Kanskje vært alright å kanskje få flere voksne, det er jo alltid bedre. Da er det jo også lettere å møte ulike behov og enklere å

inkludere og få hatt den tiden som jeg klager på at man ikke har, som de fleste kanskje føler at de ikke har.-lærer 4

Dersom læreren hadde for mange elever med ulike behov eller for mange elever i en klasse, opplevde de at de ikke hadde tid til å se, bygge gode relasjoner og tilpasse opplæringen godt nok til alle elevene:

(...) ha tid nok til å se, eller det er mange å se, og se behovet til de barna da i tilstrekkelig grad da, ikke bare, se hele mennesket da og skape en sterkere relasjon til ungene da. At de for en opplevelse at du bryr deg da.-lærer 4

...det er absolutt vanskelig, og når man setter alle disse behovene sammen, det er da det blir mye liksom å huske på i hverdagen. -lærer 2

I tillegg bekreftet lærerne på direkte spørsmål at de hadde et godt samarbeid med hjemmet, og alle lærerne så på samarbeidet som noe viktig for å møte eleven både sosialt og faglig.

5. KONKLUDERENDE DRØFTING AV FUNN

I denne avsluttende delen vil jeg presentere og drøfte mine hovedfunn med fokus på den todelte problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet vil utelates, ettersom den vil bli besvart fortløpende under de to andre forskningsspørsmålene som gjenspeiler problemstillingen. Først vil jeg drøfte *lærerens oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning*. Buhel og Beck (2015) mener at man må tolke lærerens oppfatninger gjennom individets atferd, hva individet sier, har tenkt til å gjøre og gjør. Ved å ta i bruk Jordan og Stanovich studie (2003) vil jeg ut i fra lærerens beskrivelser og tanker rundt sin egen undervisning tolke hvor villige lærerne var til å inkludere eleven med spesielle behov i sin klasseromsundervisning. Lærerne skilte mellom sosial- og faglig inkludering. I tillegg var det spørsmål rundt hvilken rolle spesialundervisningen hadde for å inkludere eleven med spesielle behov. Vi må også være klar over at lærerne kan beskrive klasseromspraksiser som ikke er i overenstemmelse med den faktiske praksisen, ettersom jeg ikke har fått observert.

For det andre vil jeg drøfte hvilke faktorer som kan *fremme eller hemme lærerens i å implementere en inkluderende praksis*. Selv om det ser ut til at oppfatninger og praksis har en sammenheng, har også forskning vist til det motsatte, hvor læreren har en oppfatning om noe, og unnlater det i sin praksis. Likevel mener Buehl og Beck (2015) at det ikke er grunn til å svekke relasjonen mellom oppfatning og valg av praksis, men at man heller bør se på hvilke faktorer som kan fremme eller hemme denne relasjonen. I intervjuene kom det frem faktorer som kunnskap og kompetanse, samarbeid med kollegaer og hjemmet og ressurser i form av større lærtetthet. Disse funnene vil bli drøftet i lys av min teoretiske referanseramme og tidligere forskning presentert i teoridelen.

5.1 LÆRERENS OPPFATNING OM INKLUDERING AV ELEVER MED SPESEIELLE BEHOV I SIN KLASSEROMSUNDERVISNING

Etter å ha fått et innblikk i hvilken oppfatning lærerne hadde om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning i min resultatdel, vil jeg med referanse til Jordan og Stanovich (2004), dele lærerne i hvor villige de var til å inkludere disse elevene i sin klasseromsundervisning. Ettersom jeg ikke har brukt Jordan og Stanovich P-I interviews som målingsinstrument, må jeg selv tolke intervjumaterialene ut i fra kjennetegnene til de to ulike lærertyperne: *pahtogonomic teachers* og *interventionist teachers*, vist i tabell 1, og som jeg har gjort rede for i teoridelen.

For at leseren skal få en oversikt i tabell 2 over hvor villig den enkelte lærer var til å inkludere elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning, har det blitt laget en oversikt hvor den enkelte lærer lå på en skala fra 0-4. Funnene som er beskrevet i tabell 2 vil jeg venne tilbake til flere steder i drøftingsdelen.

<u>Pathogomic teachers</u>	0	1	2	3	4	<u>Interventionist teachers</u>
Læreren mener at elevene er utenfor deres ansvar- og kunnskapsområde og kan derfor ikke hjelpe dem			Lærer 1 Lærer 3 Lærer 4 Lærer 5	Lærer 2 Lærer 6		Læreren mener at de er ansvarlige for opplæringen av alle i klasserommet, og ønsker dermed å hjelpe alle.
Ikke villig til å endre og tilpasse seg ved å ikke ha forståelse for elevens behov.			Lærer 3 Lærer 4 Lærer 5	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 6		Villig til å endre og tilpasse seg ved å ha forståelse og være åpen for elevens behov
Mangel på sammenheng mellom hva som står i læreplanen og vurderingen av elevens mestring.			Lærer 3 Lærer 4	Lærer 2 Lærer 5 Lærer 6	Lærer 1	God vurderingsprosedyre med læreplan og undervisningspraksis.
Læreren kan ikke hjelpe eleven i klasserommet vil be eleven søke støtte utenfor klasserommet.			Lærer 3 Lærer 4 Lærer 5	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 6		Læreren vil sørge for at elevene har mange muligheter til å lære på ulike måter.
Liten grad kontakt med foreldrene.				Lærer 5	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3 Lærer 4 Lærer 6	I større grad kontakt med foreldrene.
Lite samarbeid med lærere som hadde mer kompetanse på området.		Lærer 4		Lærer 2 Lærer 3 Lærer 5 Lærer 6	Lærer 1	Godt samarbeid med lærere som hadde mer kompetanse på området. Gjerne i team.

Tabell 2. Viser lærerens grad av villighet til å inkludere elever med spesielle behov i sin klasseromsundervisning fra en skala fra 0-4.

Det kan virke som at lærerne verken var rendyrket *pathogomic teachers* eller rendyrket *interventionist teachers*. Ifølge kjennetegnene så det ut som læreren lå et sted mellom disse lærertypene, men i mer retning av *interventionist teachers*. Hva som gjorde at lærerne hadde en oppfatning som lå et sted mellom disse lærertypene kan muligens forklares ved at det i dag ikke finnes en universell akseptert definisjon av inkludering. En norsk studie av holdninger til inkludering viste at mange lærere var positive til ideen om inkludering, likevel var det store variasjoner i hvilken praksis som forekommer, ettersom det varierer i forståelser av hva inkludering handler om (Cigman, 2007; Haug, 2014a).

Alle lærerne fortalte at de forstod inkludering som at alle skulle med på sitt nivå, uavhengig av ulikheter. Likevel kunne det videre tolkes som at lærerne mente at alle skulle med så langt det var mulig, ettersom de opplevde vanskeligheter med å kunne inkludere absolutt alle. I intervjuene kom det frem at lærerne oppfattet elever med spesielle behov som elever som krevde en eller annen form for ekstra tilpasning enn sine klassekamerater. Fuchs og Fuchs

(2012) støtter også denne tilnærmingen, hvor de sier at ofte vil slike elever kreve en mer annerledes støtte enn andre elever.

Ifølge Jordan og Stanovich (2004) er en *interventionist teacher* villig til å endre seg og tilpasse seg etter elevens behov, i motsetning til en *pathogonomic teacher* som ikke er villig til å endre seg og tilpasse seg etter elevens behov. Hvordan lærerne oppfattet inkludering vil som sagt videre bli tolket og drøftet sammen med grad av villighet etter deres beskrivelse av og egne tanker om sin klasseromsundervisning, som muligens vil gjenspeile seg i deres oppfatninger til å inkludere elever med spesielle behov, ved hjelp av Studien til Jordan og Stanovich (2004). Videre vil dette drøftes gjennom sosial- og faglig inkludering. Videre vil dette drøftes inndelt i sosial- og faglig inkludering.

5.1.1 Sosial inkludering

Når det gjaldt elevens sosiale inkludering var alle lærerne opptatt av elevens trivsel, og at eleven skulle føle seg som en del av og kunne bidra i klassefelleskapet. Lærerne mente at eleven måtte trives for å kunne lære, dermed kom den faglige inkluderingen litt i andre rekke. For at eleven skulle trives kunne det virke som at lærerne til en viss grad var villige å endre og tilpasse seg ved å ha forståelse for og være åpen for elevens behov, noe som plasserer lærerne et sted mellom *interventionist teachers* og *pathogonomic teachers*. Alle lærerne fortalte at de var opptatt av å skape et godt klassemiljø med aksept for ulikheter og gjorde individuelle tilpasninger. Flere av lærerne fortalte at de praktiserte sin klasseledelse etter elevens behov, bla. ved å endre sin væremåte i undervisningen eller ved å ha egne individuelle avtaler med elever ved behov. Det kunne virke som lærer 1, 2 og 6 i større grad tilpasset seg etter elevens sosiale behov, ettersom de hadde flere individuelle tilpasninger både når det gjaldt sin klasseledelse og tanker rundt inkludering av eleven i det sosiale miljøet. Disse lærerne hadde blant annet et ekstra fokus på åpenhet rundt elevens behov, og viste til et godt klassemiljø. Lærer 3, 4 og 5 viste også til slike klasserom, bare i mindre grad.

Selv om lærerne mente de var villige til å endre og tilpasse seg ved å ha forståelse for og være åpen for elevenes behov, mente også nesten alle lærerne at dersom eleven hadde for store vansker knyttet til det sosiale samspillet eller krevde for mye av lærerens oppmerksomhet i klasseromsundervisningen, så var de mindre villige til å tilpasse seg etter elevens behov. Flere av lærerne mente at disse elevene hadde hatt mer utbytte av å gå på en spesialskole med likesinnede, en oppfatning som ligger nærmere en *pathogonomic teacher*. Wendelborg (2010) trekker også frem at flere lærere opplevde at eleven med funksjonshemming ikke ble

godt nok sosialt inkludert i nærskolene, derav burde de få mulighet til å være i sosialt samspill med noen jevnaldrende på deres mentale nivå (Wendelborg, 2010). Overland (2015) mener at dersom eleven skal bli inkludert sosialt, må eleven ha venner og være i positivt samspill med jevnaldrende. Noe som peker på at det bør være lærerens ansvar å skape gode betingelser for at eleven skal bli inkludert sosialt, gjennom blant annet ved å tilrettelegge for et trygt og godt klassemiljø.

Til tross for lærerens forsøk på å skape et godt klassemiljø med aksept for ulikheter, opplevde alle lærerne at de andre elevenes holdninger spilte en rolle når de skulle inkludere elever med spesielle behov. Lærerne fortalte at de andre elevene kunne oppleve det som en byrde å inkludere disse elevene. Sletta (1986) skriver at selv om elevene er i samme klasse eller gruppe, vil altså det ikke være nok for at sosial inkludering skal forekomme (Sletta, 1986). Lærerne trodde selv at grunnen for at klassekameratene i mindre grad søkte og ønsket kontakt med disse elevene var fordi de ble oppfattet som annerledes. Annerledes i den forstand at de var på ulikt nivå når det gjaldt den sosiale utviklingen, ved at de hadde store fysiske eller psykiske vansker eller utagerende atferd. Sletta (1986) bekrefter også dette, hvor barn med blant annet utviklingshemninger hadde større vansker med å bli akseptert av de andre elevene i klassen, ettersom de har vansker utover det «normale». Dalen (2006) trekker frem at slike elever ofte blir sett på som en minoritetsgruppe som «avvikler» i statistisk forstand. Vi kan trekke paralleller fra den svenske studien om innvandrere og majoritetens reaksjonsmønster. Flertallet oppfattet innvandringsgruppen som avvikende, og flere verget seg med å ta kontakt (Rohde & Bergman, 1974). Noe som også stemmer med det lærerne beskrev, hvor de andre elevene så på elevene med spesielle behov som annerledes og i liten grad ønsket kontakt.

Kvelling (2012) trekker frem at elever med spesielle behov strever med å vite hvordan man skal tilpasse seg gitte situasjoner og hvordan bruke sin sosiale kompetanse i den sosiale handlingen. Noe som vil gjøre det vanskelig å være i positivt samspill med andre. Ytterhus og Tøssebro (2006) skriver at det ofte er lettere å inkludere disse elevene sosialt når de er yngre, men når de blir eldre får de flere sosiale koder. Om eleven med spesielle behov ikke forstår de sosiale kodene blir elevene sett på som unormal, som igjen gjør at andre elevene i mindre grad søker sosial kontakt. Det er også interessant at noen av lærerne mente at det var en ulempe for eleven å være annerledes, både fordi eleven selv ville merke det og de andre elevene.

En mulig forklaring som påvirket klassekameratenes holdninger om disse elevene, kan kanskje gjenspeiles i lærerens oppfatning og klasseromspraksis for disse elevene. Noe Sletta (1986)

bekrefter. Dermed vil lærerens holdning og rolle ha stor betydning for hvilket samspill det er mellom elevene. Lærerne hadde en oppfatning om at eleven med spesielle behov krevde en mer annerledes støtte enn klassekameratene. F.eks. ved at eleven krevde for mye av lærerens tid eller dersom læreren måtte gjøre såpass store tilpasninger, noe som ville gå på bekostning av de andre elevenes opplæring. Noe som igjen gjorde at de bli oppfattet med «spesielle» behov, og at disse behovene gikk utover de andre elevenes mulige tid med læreren. Det kan også tenkes at elevens holdning spilte inn på lærerens oppfatning.

Lærer 6 trakk frem at man ofte var opptatt av at eleven skulle få være med i leken. Likevel mente hun at dette var noe man ikke alltid kunne etterstrebe, og at heller klassekameratene kunne bidra på andre måter. Ved f.eks. å bry seg om eller likevel kan ta med seg eleven. Likevel opplevde lærerne at de andre elevene i mindre grad søkte kontakt med eleven med spesielle behov, og ofte var det lærerne som måtte pålegge elevene dette ansvaret, som igjen utspilte seg negativt for eleven med spesielle behov, ettersom den trengte hjelp av en voksen til å få være med de andre. Kermit med flere (2012) mener at voksne ikke kan pålegge noen å være venner, men at de kan bidra til å skape et miljø hvor alle er likeverdig og ingen blir ekskludert (Kermit et al., 2012).

Selv om lærerne trekker frem den sosiale inkluderingen som aller viktigst trekker Olsen (2013) frem «inkluderingsreenighet», hvor alle formene for inkludering må innfris for at eleven skal være fullverdig inkludert. Videre blir det viktig å se på den faglige inkluderingen.

5.1.2. Faglig inkludering

Det kunne virke som at lærerne oppfattet at eleven var faglig inkludert når eleven fikk tilpasset opplæring, og at dette burde skje innenfor klasseromssituasjonen. Opplæringsloven viser at det er overordnet prinsipp om at alle barn har rett til en opplæring hvor evner og forutsetninger samsvarer med opplæringen som gis (Opplæringslova§1-3, 2008). Denne loven er politikerens svar på hvordan inkludering bør foregå. Likevel er det ingen fasit på hvordan man skal praktisere tilpasset opplæring (Haug, 2014b). En *interventionist teacher* vet hvilket nivå eleven ligger på og hvilke behov den har, og samkjører det med sin undervisning.

Derimot vil en *pathogonomic teacher* ha en mangel på sammenheng mellom hva som står i læreplan og vurderingen av elevens mestring. Lærerne fortalte at de forstod tilpasset opplæring som en opplæring som samsvarer med elevens forutsetninger og behov. Det kunne virke som lærerne i størst grad tilpasset opplæringen ved hjelp av nivådeling eller ved å gi individuelle tilpasninger. Utdanningsdirektoratet kaller dette synet for tilpasset opplæring for

individperspektivet, et syn som dominerer i den norske skolen (Fylling & Rønning, 2007; Solli, 2004). Typisk for individperspektivet er at læreren forstår vansken til eleven ved forhold eller egenskapen ved eleven, og glemmer å se på hvordan sin egen undervisningspraksis kan tilpasses eleven i klassefellesskapet, noe som ligger innenfor systemperspektivet. Lærerne fortalte at de ikke kunne «skreddersy» et undervisningsopplegg til hver enkelt, men måtte tenke tilpasset innenfor klassefellesskapet. Ut i fra lærerens ytringer kunne det virke som at lærerne i størst grad la opp klasseromsundervisningen til «styringsgruppa», og for å kunne tilpasse opplæring for eleven med spesielle behov ble det ofte gjort individuelle tilpasninger enn tilpasninger innenfor klassefellesskapet.

Læreren oppfattet at eleven med spesielle behov krevde en mer annerledes støtte enn klassekameratene. Dersom eleven ikke klarte å følge klasseromsundervisningen, måtte læreren eller en ekstra pedagog frigjøre sin undervisningstid for å kunne tilpasse opplæringen til eleven. For å kunne frigjøre sin tid valgte lærerne ofte å ta i bruk arbeidsmetoder som individuelle oppgaver og elevsamarbeid, som gjorde at de andre elevene måtte jobbe mer selvstendig, derav hadde læreren mulighet til å hjelpe de elevene som trengte en mer annerledes støtte, elever med spesielle behov, slik at de ikke hang altfor langt etter «styringsgruppa». I tillegg hadde noen av lærerne tenkt gjennom organiseringen i klasserommet med blant annet å ta i bruk læringspartner, stasjoner eller plasseringen av ekstra ressurser. Lærerne mente at denne organiseringen også var med på å frigjøre lærerens tid, slik at læreren lettere fikk hjulpet eleven med spesielle behov. Den tilpassende opplæringen lærerne ga eleven med spesielle behov var typisk individrettet. Overland (2015) mener at ulempen med individperspektivet er at den vil stå i motsetning til ideologien om å inkludere alle som er å gi en god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen (Overland, 2015).

For å kunne realisere en inkluderende skole trekker Haug (2014a) frem differensieringsprosjektet i Norge som har utviklet sju punkter for en differensiert opplæring som et godt utgangspunkt for å kunne gi tilpasset opplæring, beskrevet ytterligere i teoridelen (Dale & Wærness, 2003; Haug, 2014a): *kjenne eleven, bevisstgjøre eleven, arbeidsoppgavene, skoledagen, læringsrommene, arbeidsmetodene og vurdering*. Om vi tar utgangspunkt i disse punktene kan det virke som læreren *kjenner eleven*, i og med at læreren vet at eleven ofte trenger en mer annerledes støtte, likevel kan det virke som lærerne ikke fullstendig tar hensyn til dette i *arbeidsoppgavene, skoledagen og arbeidsmetodene*. I lærerens beskrivelse av sin tilpassede opplæring for disse elevene kan det også virke som at læreren ikke *bevisstgjør eleven* i sine egne mål etter læreplanen eller sier lite om i hvilken grad de vektlegger

vurdering. Egelund (2009) mener at progresjonen i en elevs utvikling bør vurderes minst to ganger i uken, og om det ikke er resultater etter seks uker, må læreren endre strategi (Egelund, 2009). Vi kaller også dette vurdering for læring, hvor læreren innhenter informasjon om elevens presentasjoner som videre brukes til å justere elevens læring og lærerens undervisningspraksis underveis (Dale & Wærness, 2003; Haug, 2014a).

Det kan videre diskuteres hvorvidt lærerne var villig til å endre og tilpasse seg etter elevens forutsetninger og behov. Det kunne virke som at lærerne til en viss grad var villig til å endre og tilpasse seg etter elevens spesielle behov, ved å frigjøre sin tid. Det kunne virke som at deres klasseromsundervisning rettet til «styringsgruppa» og deres arbeid etter denne rettet mot eleven med spesielle behov, var deres måte å inkludere og tilpasse opplæringen til disse elevene på. En mulig forklaring på dette kan være at lærerne så på elevens spesielle behov innenfor et individperspektiv, hvor vanskene var iboende hos eleven. Det kan dermed virke som at læreren mente at det var elevens som sitter med de spesielle behovene, dersom eleven ikke klarer følge klasseromsundervisningen optimalt, må eleven få spesielle tiltak. Det kan stilles spørsmål ved hvorfor ikke læreren valgte en klasseromsundervisning som var mer rettet til hele elevmangfoldet og ikke kun «styringsgruppa», slik at læreren slapp å frigjøre sin tid for hjelpe eleven eller ta i bruk ekstra pedagoger, og om dette i det hele tatt er mulig. Dette vil drøftes videre under hvilke faktorer som kan fremme eller hemme lærerne når de skal gjennomføre en inkluderende praksis.

Som tabell 2 viste ser det ut til at lærer 2 og 6 i større grad var *interventionist teachers*, fordi de i større grad tok i bruk elevsamarbeid som arbeidsmetode som igjen var mer rettet til hele elevmangfoldet, hvor elevene måtte samarbeid og lære av hverandre. Likevel fortalte de at de ofte måtte ta i bruk seg selv eller ekstra pedagoger til å gi elevene med spesielle behov mer støtte innenfor et individperspektiv. Om læreren etter deres måte å tilpasse undervisningen på ikke strakk til, fortalte lærerne at de måtte søke hjelp utenfor det ordinære opplæringstilbudet i form av spesialundervisning.

5.1.3. Spesialundervisning avgjørende for å kunne inkludere alle?

Alle lærerne mente at de var ansvarlige for opplæringen av elevene i klasserommet, og ønsket å hjelpe alle, noe som ligger innenfor *interventionist teachers*. I studien til DeSimone og Parmer's (2006) mente også flertallet av lærerne at de hadde ansvaret for eleven med spesielle behov og at de burde bli inkludert i den ordinære opplæringen. Selv om alle hadde et ideal om å inkludere alle elever, i den forståelsen av at alle skulle med på sitt nivå, både sosialt og

faglig, og at det skulle skje innenfor klasseromssituasjonen, fikk ikke alltid lærerne dette til. I motsetning mener en *pathogonomic teachers* at noen elever er utenfor deres ansvar- og kunnskapsområde og kan derfor ikke hjelpe dem. I tillegg er en *interventionist teacher* opptatt av at elevene skal få lære på ulike måter. I motsetning mente en *pathogonomic teacher* at de ikke klarte å hjelpe eleven i klasserommet, og måtte dermed søke hjelp utenfor. Det kan tolkes som at lærerne havnet et sted midt på skalaen men i en mer retning av *interventionist teachers*. I studien til Jordan og Stanovich (2004) beskrev lærere som havnet i midten av skalaen forsøk på å inkludere elever med spesielle behov, men unnlot dette når de ikke fikk det til (Jordan & Stanovich, 2001, 2003; Stanovich & Jordan, 1998). Dersom læreren ikke fikk til å inkludere eleven grunnet ulike faktorer, som videre vil bli drøftet, så lærerne på blant annet tilbudet om spesialundervisning som avgjørende for å inkludere eleven med spesielle behov, både faglig og sosialt. Lærerne trakk oftest frem to grunner til at de ikke strakk til og dermed måtte søke hjelp utenfor den ordinære opplæringen, både at det ble for mange elever med ulike behov i et klasserom og dersom alvorlighetsgraden på vanskene ble for store.

I intervjuene kom det frem at læreren syntes at det ble for mange elever med ulike behov å tilpasse til i klasseromsundervisningen. Det kunne virke som læreren ikke visste hvordan man tilpasset opplæringen til variasjonene i elevmangfoldet, kun «styringsgruppa». Det kunne virke som at undervisningen rettet til «styringsgruppa» ikke alltid gagnet eleven med spesielle behov. Haug (2004) referer til en empirisk analyse i norsk grunnskole hvor det skrives at skolen har lenge vært best for gjennomsnittseleven, og de som ikke er gjennomsnittselever vil få vansker. Dette er noe som gjenspeiler seg i mine funn, hvor det kan virke som lærerne i størst grad tilrettelegger klasseundervisningen til «styringsgruppa» eller gjennomsnittselevne, og de som ikke klarer å møte denne vil få vansker. Lærerne fortalte at de tok i bruk arbeidsmetoder i klasserommet som frigjorde deres tid, slik at de kunne hjelpe eleven som ikke maktet å følge med. Om lærerne fortsatt ikke klarte å gi en god nok tilpasset opplæring for eleven, så de på spesialundervisning som en avgjørende faktor for å kunne tilpasse opplæringen for alle. Det kan virke som lærerne hadde en oppfatning som ligger innenfor Cigmans (2007) moderate forståelse, i og med at de så på inkludering av alle elever som noe både innenfor og utenfor den ordinære opplæringen. Strømstad med flere (2004) viser også til at denne typen inkluderingsforståelse er typisk i den norske skole.

Spesialundervisning har fått kritikk fordi slik undervisning ofte gir liten effekt og kan virke sosialt ekskluderende (Haug, 2014a). Flere av lærerne trakk også frem spesialundervisning utenfor klasserommet som ekskluderende. Florian (2013) peker på at spesialundervisning

også er med på å skape forskjeller. Likevel mener lærerne at det er nødvendig dersom lærerne ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringen. Florian (2013) mener da at undervisning blir delt i to, de som er innenfor «normalen», og de som er utenfor. Dalen (2006) trekker også frem at slike tilbud, blant annet spesialundervisning, kan virke negativt inn på elevens selvbilde. Likevel kan det virke som at flere av lærerne mente at så lenge elevene var i klasserommet, og de jobbet med det samme som resten av klassen, så oppfattes dette som inkluderende. Dette gjaldt også elever som fikk spesialundervisning, så lenge det foregikk i klasserommet. Dersom eleven fikk for store tilpasninger i klasserommet, ville dette også oppfatte som ekskluderende. Likevel er retten til spesialundervisning forankret i opplæringslova dersom en elev ikke får utbytte av den ordinære opplæringa (ibid). Likevel mener Haug (2014a) at det vil være for enkelt å peke på at all undervisning utenfor klassen står i motsetning til inkluderingsforståelsen. Haug (2014a) mener at variasjonene i mellom elevene er store, og det vil alltid finnes noen som vil trenge en spesiell støtte for å få et godt læringsutbytte. Læreren har fått ansvar for et mangfold av elever, noe som krever ulike arbeidsformer der ikke alltid den vanlige læreren strekker til. Derfor mener Haug at i den inkluderende skolen må det finnes noen spesielle tiltak for noen elever. Ifølge Mitchell (2005) handler begrepet inkludering i bredeste mening om at deltagelsen til den enkelte elev skal øke, og ekskludering skal minke.

Det kunne virke som lærerne var opptatt av å unngå å ekskludere. Blant annet reagerte lærerne også på begrepet elever med «spesielle» behov. Det kunne virke som at lærerne var redde for å bruke begrepet fordi det kunne ha en antydning til ekskludering, at eleven hadde behov utenfor «styringsgruppa». I tillegg nevnte lærerne at dersom eleven fikk for store tilpasninger både utenfor og innenfor klasseromssituasjonen kunne det virke ekskluderende. Læreren opplevde likevel ikke at deres klasseromsundervisning rettet til «styringsgruppa» som ekskluderende.

Selv om lærerne var opptatt av å inkludere og ikke ekskludere, var en annen grunn til at lærerne opplevde at de ikke klarte å inkludere opplæringen for alle, dersom alvorlighetsgraden på vanskene ble for store. Nesten alle lærerne mente at ikke alle elever kunne inkluderes i den ordinære opplæringen, og dermed ville hatt mer nytte av spesialundervisning eller spesialskole, enn å være i deres klasserom. Dette var også et typisk funn i studien til Scruggs og Mastropieri (1996) hvor lærerens grad av villighet til å inkludere elever med spesielle behov varierte avhengig av alvorlighetsgraden på vanskene og forpliktelsen til å gi eleven faglig og sosial støtte. Mine informanter trakk frem elever som de så på som svakt

fungerende, med store fysiske eller funksjonshemninger, atferdsproblematikk og store kognitive- eller språkvansker, og det gjaldt både faglig og sosialt. Det kan tolkes som at lærerne kanskje ikke klarte å tilpasse opplæringen fordi de tenkte som *pathogonomic teachers*, at disse elevene var utenfor deres ansvars- og kunnskapsområde. Lærer 6 var den eneste som tenkte at alle elever hadde hatt utbytte av å være i den ordinære klasseromsundervisningen, noe som ligger innenfor en *interventionist teachers* holdning. Hun mente at så lenge man hadde kunnskap og kompetanse til å møte disse elevene, ville det ikke være noe problem å tilrettelegge i den ordinære opplæringen.

En mulig forklaring på dette kan være at de andre lærerne hadde tidligere erfaringer med elever med store vansker, og det kan tenkes at de selv hadde kjent på kroppen hvor vanskelig det var å inkludere disse elevene. I motsetning hadde ikke lærer 6 noen erfaringer med elever som hadde for spesielle behov til at de måtte få opplæring utenfor den ordinære opplæringen. En annen mulig forklaring kan ifølge Buhel og Beck (2015) være lærerens tro på sin evne til å implementere praksis, se seg selv som en som har ansvar for elevens læring og tro på at eleven er i stand til å lære. Haug (2014a) påpeker at det likevel er et behov for å utvikle arbeidsformer tilpasset alle elever og inkludere alle så langt det er mulig. Dalen (2006) er også enig i dette, likevel mener de at man i større grad burde sette fokuset mot det ordinære opplæringstilbudet, slik at den blir mer inkluderende, noe som vil kreve mer kompetanse til å undervise i et variert elevmangfold (Dalen, 2006; Haug, 2014a). I rapporten «*Inclusive Education at Work*» og forskning fra Dansk Clearinghouse viser at det er mulig å inkludere alle barn uavhengig av behov i den ordinære klasseromspraksisen (OECD, 1999:49). Videre vil det drøftes hvilke faktorer som kan fremme eller hemme læreren når de skal implementere en inkluderende praksis.

5. 2. HVILKE FAKTORER KAN FREMME ELLER HEMME LÆREREN I Å IMPLEMENTERE EN INKUDERENDE PRAKSIS?

Det kunne virke som at dersom læreren ikke klarte å tilpasse opplæringen for eleven med spesielle behov, forstod de spesialundervisning som en type tilpasset opplæring. I tillegg var lærerne enige i at de kanskje litt for lett tenkte at spesialundervisning var løsningen fremfor å jobbe med tilpasninger i klasserommet. Noe som gjenspeiler seg i den norske rapporten «*Spesialundervisning- drivere og dilemmaer*» hvor normalitetsbegrepet i skolen har blitt snevret inn, noe som fører til at flere elever blir kategorisert som elever med spesielle behov, og ofte dyttes ut i spesialundervisning enn å bli inkludert innenfor den ordinære opplæringen (Mathiesen & Vedøy, 2012). I intervjuene ble det identifisert faktorer som kunne fremme eller

hemme læreren etter å praktisere etter sine oppfatninger om inkludering, at alle skulle med så langt det var mulig. Det viste seg at lærerens oppfatning om egen mestringsevne til å inkludere eleven med spesielle behov var viktig, noe som trekkes tydelig frem i forskningslitteraturen. Dersom læreren har en oppfatning om at egen mestringsevne til å inkludere elever med spesielle behov er god, vil det fremme deres muligheter til å gjennomføre en slik praksis, noe som ofte ville føre til en reduksjon for behovet for spesialundervisning. Dersom læreren har en oppfatning av at en ikke klarer å inkludere disse elevene vil det gjenspeile seg i deres klasseromspraksis (Buehl & Beck, 2015; Podel & Soodak, 1993). Lærerne fortalte at deres vurdering av egen mestringsevne hang sammen med om de hadde tilgang på faktorer som kunnskap og kompetanse om elevens vansker, samarbeid med kollegaer og ressurser i form av flere lærere. Disse faktorene vil videre presenteres og drøftes.

5.2.1 Kunnskap og kompetanse

Selv om lærerne opplevde at de klarte å inkludere elevene med spesielle behov på nåværende tidspunkt, følte de likevel at de alene ikke hadde nok og skulle ønske de hadde mer kunnskap og kompetanse til å møte disse elevene, en intern faktor innenfor læreren. Blant annet mente noen av lærerne at de underviste på en måte som de visste ikke gagnet elevene. Flere av lærerne hadde også elever med vedtak, som kan tyde på at de kanskje ikke hadde nok kunnskap om elevens vansker, og måtte søke hjelp utenfor den ordinære opplæringen i form av spesialundervisning. Ifølge opplæringslova har skolen plikt til å sikre at de som underviser eleven innehar tilstrekkelig med kompetanse slik at eleven får et godt opplæringstilbud, derav blir det viktig at lærerne har kompetanse til å møte alle elever (Opplæringslova§10-1, 2005; Opplæringslova§10-8, 2005).

Flere av lærerne mente også utfordringen lå i at det ble for mange elever å tilpasse til i klasserommet, og valgte dermed å legge opp klasseromsundervisningen til «styringsgruppa». Noe som kan tolkes som at lærerne som ikke hadde kunnskap om hvordan man kunne tilpasse opplæringen til hele elevmangfoldet, noe som igjen gikk utover den tilpassede opplæringen til eleven med spesielle behov. Dette gjenspeiler seg også i den norske rapporten «*Spesialundervisning-drivere og dilemmaer*» hvor generell lav kvalitet på undervisningen gir økning omfang elever som mottar spesialundervisning (Mathiesen & Vedøy, 2012). Haug (2014a) og Skaalvik (1999) trekker også frem dette, hvor variasjonene mellom elevene er store. Noe som setter fokus på at det er behov for kunnskap om ulike arbeidsformer tilpasset for alle elever og inkludere alle så langt det er mulig (Haug, 2017).

I tillegg fortalte alle lærerne om lærerkolleger som i mindre grad ønsket å inkludere disse elevene, og mente dette lå utenfor deres ansvarsområde, noe også *pathogonomic teachers* mener. Informantene trodde dette hadde noe med at disse lærerne ikke hadde nok kunnskap om hvordan man kunne inkludere disse elevene. Det er også interessant at nesten alle informantene fortalte de i mindre grad var villige til å inkludere elever med store spesielle behov. En mulig forklaring var at lærerne kanskje ikke hadde nok kunnskap og kompetanse til å tilrettelegge for disse elevene i klasserommet. Tidligere har det blitt diskutert tidligere i hvilken grad læreren kan inkludere disse elevene, og om det i det hele tatt er mulig.

Spesialpedagogisk kompetanse trekkes frem som viktig for å kunne tilby elever med spesielle behov en best mulig tilpasset opplæringen (Dalen, 2006; Thygesen, 2011). Noe som gjenspeiler seg i studiene gjort om lærerens oppfatning om egen mestringsevne. Dersom læreren hadde kunnskap om å tilrettelegge for elever med spesielle behov, gagnet det lærerens oppfatning om egen mestringsevne, som igjen påvirket lærerne til en bedre praksis (Kiley et al., 2015). Blant annet lærere med spesialpedagogisk kompetanse hadde mer gunstige oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov, fordi de opplevde mer mestrings i møte med disse elevene (Podel & Soodak, 1993). Halvparten av informantene hadde ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk, og det kunne virke som de i større grad opplevde mestring til å møte disse elevene. Noe som gjenspeiler seg i undersøkelsene til Cook, Semmel og Gerber (1999) og Buell med flere (1999), hvor lærere med denne kompetansen følte seg tryggere i møte med disse elevene. I McCormick og Scheer studie fant de likheter med studien til Cook, Semmel og Gerber (1999), hvor lærerne med spesialpedagogisk utdanning hadde mer gunstige holdninger til inkludering enn deres lærekolleger. Altså lærere med spesialpedagogisk kompetanse følte seg tryggere og mer forberedt i møte med elever med vansker enn lærere uten denne kompetansen (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999). Derav kan det tolkes som at spesialpedagogisk kompetanse spilte en rolle for å best mulig kunne tilpasse opplæringen for eleven med spesielle behov. I min undersøkelse kom det frem at både lærere med og uten denne kompetansen følte at de mestrer å inkludere disse elevene, blant annet takket være samarbeid med lærere med spesialpedagogisk kompetanse.

5.2.2. Samarbeid med andre kollegaer og hjemmet

Selv om lærerne opplevde at de ikke alltid hadde nok kunnskap og kompetanse om hvordan møte elever med spesielle behov, mente de at kunnskap til å møte disse elevene ofte etableres i samarbeid med kollegaer, både med og uten spesialpedagogisk kompetanse, en ekstern faktor, utenfor læreren. Forskning har vist at lærere ofte opplevde begrenset samarbeid med

lærere med spesialpedagogisk kompetanse, noe som gikk utover deres inkluderingspraksis (Robinson, 2002). Ifølge Jordan og Stanovich studie (2003) har en *interventionist teacher* et godt samarbeid med lærere som hadde mer kompetanse på området, gjerne i team, mens *pathogonomic teacher* hadde lite samarbeid med lærere som hadde mer kompetanse på området. I min undersøkelse fortalte alle lærerne at de hadde en eller annen form for samarbeid med lærere med mer kompetanse, med unntak av lærer 4. Lærerne så på samarbeid som en styrke, og noe som måtte foregå på ulike plan, både med pedagoger, assistenter og spesialpedagoger. Noe som kan gjenspeiles i Brownell og Pajares (1999) studie hvor læreren opplevde større mestring i møte med elever med spesielle behov dersom det var et godt samarbeid med andre kollegaer, både med og uten spesialpedagogisk kompetanse.

En annen samarbeidsarena flere av lærerne trakk frem var ressursteam eller støttetteam. Denne arenaen var et tilbud til lærerne, hvor de kunne komme og spørre om veiledning. I og med at lærerne opplevde at samarbeid med kollegaer, gjerne med mer kompetanse som viktig for å kunne inkludere elever med spesielle behov, så kan det virke som teamet var et godt tilbud hvor man kunne bygge gode samarbeid og etablere ønsket kunnskap. Lærerne trakk også frem at en god skolekultur med villighet til å dele erfaringer og kunnskap med hverandre som viktig. Lærerne fortalte likevel om lærerkollegaer som ikke var like flinke til å samarbeide, selv om skolen hadde en god samarbeidskultur hvor ledelsen la tilrettelagt for samarbeid. Flere av lærerne mente at det handlet om elevsyn og at det var lærerens ansvar å skape samarbeid og skaffe seg ønsket kompetanse.

Lærerne fortalte også at de hadde et godt samarbeid med foreldre, med ofte kontakt, noe som ligger innenfor en *interventionist teacher*. Lærerne fortalte ikke så mye om samarbeidet med foreldrene og i hvilken grad det kunne fremme eller hemme lærerens implementering av slik praksis, noe som er interessant i seg selv.

5.2.3 Ressurser

Det kunne virke som at lærerne opplevde at kunnskap og samarbeid med kollegaer ikke alltid var nok for å kunne inkludere elever med spesielle behov. Selv om flere av lærerne opplevde de hadde kunnskap om og samarbeid med kollegaer, hadde også flere av lærerne tilgang på ekstra pedagoger eller spesialpedagoger i sin klasseromsundervisning, også en ekstern faktor utenfor læreren. Denne ressursen brukte lærerne blant annet til å organisere undervisningen slik at lærerne fikk hjulpet flere elever. Lærerne fortalte at uten disse ressursene hadde det ikke vært mulig å tilpasse opplæringen til alle. Alle lærerne trakk frem ressurser i form av

flere lærere eller lærere med spesialpedagogisk kompetanse som en styrke når de skal implementere en inkluderende praksis. Noe som gjenspeiler seg i den norske rapporten «*Spesialundervisning- drivere og dilemmaer*» hvor mindre lærertetthet gir mindre tilpasset opplæring (Mathiesen & Vedøy, 2012). I tillegg har to danske studier vist at det er mulig å inkludere elever med spesielle behov i den ordinære opplæringen dersom læreren har kunnskap i arbeid med slike elever og adgang til en ressursperson som kan gi støtte eller gjennomføre et tolærersystem (Dyssegaard et al., 2013).

En av grunnen til at lærerne mente at det var behov for flere lærere var at de opplevde at det ble for mange elever med ulike behov, og dermed klarte man ikke å ha det fulle ansvaret for opplæringen alene. Noe som gjenspeiler seg i studien til Scruggs og Matroperie (1996) hvor det kom frem at lærerne følte at de verken hadde tilstrekkelig med tid eller ressurser til å inkludere disse elevene. Tidligere så vi at lærerne ofte valgte en praksis som frigjorde deres tid til å hjelpe de elevene som trengte ekstra tilpasninger, noe som også gjorde at de andre elevene fikk mindre tid med læreren. Lærerne mente at løsningen var mindre klasser eller flere lærere slik at de ville få mer tid til å møte hver enkelt elev. F.eks. i studien av Persson og Persson (2012) ble ressursene til spesialundervisning utenfor klasserommet gjort om til bruk av et tolærersystem, hvor spesialpedagogisk kompetanse ble brakt inn i klasserommet, noe som viste seg som svært positivt. Dalen (2006) peker på at det kan virke som at lærerne ikke har nok kunnskap om hvordan man kan tilpasse opplæringen for variasjonene i elevmangfoldet. Likevel kan det diskuteres hvorvidt det er mulig å tilpasse opplæringen for hele variasjonen i elevmangfoldet.

5.3 FORSKNINGSPROSESSEN OG VEIEN VIDERE

For å belyse min problemstilling valgte jeg intervju som kvalitativ forskningsmetode: «*Hvilke oppfatninger har lærere om inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseromspraksis, og hva kan fremme eller hemme implementering av slik praksis?*» Jeg ønsket å få frem lærenes oppfatninger, noe som må tolkes ut ifra lærerens tanker rundt og beskrivelser av elever med spesielle behov og sin egen klasseromsundervisning. Ifølge Hoffman og Siedel (2015) bør undersøkelser av oppfatninger helst foregå over tid, også sammen med observasjoner, for å kunne sikre lærerens sanne oppfatninger. På grunn av oppgavens omfang ble kun det kvalitative intervju tatt i bruk. Hadde jeg hatt mulighet til å kombinere både intervju og observasjon kunne jeg fått resultater som i større grad hadde vært troverdige, ettersom lærerne kan beskrive praksis de ikke gjennomfører. Likevel viser Lerman

(2001) at det kan være en sammenheng mellom oppfatninger som kommer frem i intervjuet, og de som er observert i klasserommet (Lerman, 2001).

I min undersøkelse inngikk kun 6 informanter, noe som vil begrense undersøkelsen ytre validitet. Likevel kan man generalisere flere av mine funn når man sammenlikner de med andre studier. Det visste seg blant annet at lærerne til en viss grad var villig til å inkludere eleven med spesielle behov, avhengig av alvorlighetsgraden på vansken (Scruggs & Mastropieri, 1996). Til tross for at læreren hadde et fokus på aksept for ulikheter i sin klasseromsundervisning, trakk lærerne frem utfordringer knyttet til de andre elevenes holdninger, og i hvilken grad de søkte kontakt med eleven med spesielle behov (Dalen, 2006). Flere faktorer peker på at det blant annet kan skyldes lærerens oppfatninger om inkludering av eleven med spesielle behov (Sletta, 1986). Blant annet viste det seg at lærerne i størst grad la opp klasseromsundervisningen til «styringsgruppa», noe som også gjenspeiler seg i den norske skolen, hvor de som ikke mestrer undervisningen rettet til gjennomsnittseleven vil få vansker (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2004; Skaalvik, 1999; Solli, 2004).

For å kunne inkludere eleven med spesielle behov fortalte informantene i størst grad at de tok i bruk arbeidsmetoder som frigjorde lærerens tid, slik at de fikk hjulpet disse elevene gjennom individuelle tilpasninger. Dette synet for tilpasset opplæring ligger innenfor individperspektivet, hvor eleven får tilpasninger på individnivå istedenfor i klassefelleskapet (Overland, 2015). Dette synet på tilpasset opplæring dominerer også i den norske skolen (Fylling & Rønning, 2007). Dersom læreren på denne måten ikke klarte å gi eleven en god nok tilpasset opplæring, så lærerne på spesialundervisning som en faktor for å kunne tilpasse opplæringen. Cigman (2007) kaller dette en moderat forståelse av inkludering, en oppfatning som viser seg å være typisk i den norske grunnskolen (Mathiesen & Vedøy, 2012; Strømstad et al., 2004). Faktorer som spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse, samarbeid med kollegaer og ressurser i form av større lærertetthet ble sett på som viktige for å kunne gjennomføre en inkluderende praksis (Brownell & Pajares, 1999; Buell et al., 1999; Cook, Semmel, & Gerber, 1999; Dyssegaard et al., 2013; Persson & Persson, 2012; Robinson, 2002; Skaalvik, 1999)

For å kunne få et enda dypere innblikk i lærerens oppfatninger, ser jeg i ettertid at jeg noen ganger skulle ha ønsket at jeg hadde fulgt opp informantenes svar bedre eller på en annen måte. Kvale og Brinkmann (2017) og Thagaard (2013) viser til dette dilemmaet, hvor man som forsker i intervjusamtalen må avgjøre om man vil følge intervjuguiden, utdype et tema

eller føre samtalen videre. I tillegg er jeg klar over at resultatene mine er skjønnsmessige. I tabell 2 har jeg blant annet tolket hvor den enkelte lærer ligger på skalaen. Det kan vurderes om den enkelte lærer kunne gått opp eller ned i en retning på skalaen.

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg etter beste evne forsøkt få frem informantenes oppfatninger om inkludering av elever med spesielle behov og hva som kan fremme eller hemme de i å implementere en inkluderende praksis. Jeg håper at undersøkelsen kan gi et lite bidrag til fagfeltet og skape en diskusjon om hvilken betydning læreres oppfatning spiller en i innsatsen til å forbedre undervisningspraksisen, og i tillegg hvordan oppfatninger kan fremmes eller hemmes av ulike faktorer, slik man kan få best mulig undervisning for elever med spesielle behov (Kiley et al., 2015).

Jeg håper at vi i den norske skole kan bli enda flinkere til å inkludere elever med spesielle behov, ettersom flere studier har vist at det er mulig å inkludere alle barn uavhengig av behov i den ordinære klasseromspraksisen (OECD, 1999). Dermed blir det viktig å se på det ordinære opplæringstilbudet og utvikle arbeidsformer tilpasset hele elevmangfoldet, slik at man kan inkludere alle så langt det er mulig (Dalen, 2006; Haug, 2014a). Man bør også være klar over at ulike faktorer som kunnskap og kompetanse, samarbeid med kollegaer og ressurs i form av lærertetthet kan spille inn på lærerens mulighet til å gjennomføre ønsket praksis. I tillegg må vi være klare at spørsmålet om hvordan best mulig kan inkludere alle, avhenger også av hvilke typer vansker og behov eleven har. Det er også interessant at lærerne ikke nevnte *nasjonale og kommunale faktorer* da vi snakket om hvilke faktorer som kunne fremme eller hemme de i å gjennomføre en inkluderende praksis. Haug (2014b) peker på at ansvaret ofte legges på lærerne og deres arbeidsmetoder, og ikke på de vilkårene som blir gitt av eksterne faktorer som *nasjonale og kommunale faktorer*. Mitchell (2008) mener at alle elementene i hans formel til en inkluderende skole må utfylles, se teoridel, ikke bare lærerens klasseromspraksis, noe som gjør at det kreves et paradigmeskifte.

LITTERATURLISTE

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda: Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New York: NY: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Borko, H., & Puntam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational psychology* (pp. 673-708). New York: NY: MacMillan.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (1989). *Ecological systems theory* (Vol. 6). Greenwich: CT: JAI Press.
- Brownell, M., & Pajares, M. F. (1999). Teachers efficacy and perceived success in mainstreaming student with learning and behavior problems. *Teachers Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Buehl, M. M., & Beck, S. J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perception and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: NY: MacMillan.
- Ciani, K. D., Summers, J., & Easter, M. A. (2008). A "top-down" analysis of high school teachers motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533-560.
- Cigman, R. (2007). Editorial introduction In R. Cigman (Ed.), *Included and excluded? The challenge of mainstream for some SEN children*. Great Britain: Routledge and Taylor & Francis Group.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes on principals and special education teachers toward the inclusion of student with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnsopplæringen. Rom for alle- blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DeSimone, J., & Parmar, R. S. (2006). Issue and challenges for middle school mathematics teachers in inclusion classroom. *School Science and Mathematics*, 106(8), 338.
- Dyssegaard, & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Education, U. S. D. o. (2012). *31st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2009*. Washington, D.C.
- Egelund, N. (2009). Perspektivering og samlet konklusjon. In N. Egelund & S. Tetler (Eds.), *Effekt af specialundervisningen* (pp. 323-331). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Florian, L. (2013). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. *The Sage Handbook of Special Education*, s. 9-22.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279.
- Fylling, I., & Rønning, W. (2007). Modellutvikling eller idédugnad? En studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning». . *Nordlandsforskning:NF rapport nr. 6/2007*.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gilje, N., & Girimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forsetninger- Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Harskestad Olsen, M. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. In S. Germenten (Ed.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achivment* New York: Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av reform 97* Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? In S. Germenten (Ed.), *De utenfor. Forsknings om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Hoffman, B. H., & Siedel, K. (2015). Mesasuring Teachers' Beliefs: For What Purpose? In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Jacobsen. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Jacobsen. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2011). *Forskningsmetode for økonomiskadminastrive fag*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jordan-Wilson, A., & Silverman, H. (1991). Teacher's assumptions and beliefs about delivery of services to expentional children. *Teachers Education and Special Education*, 14, 198-206.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. T. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exeptional students. *International Journal of Disabillity, Development and Education*, 40(1), 45-62.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with students self-concept. *International Journal of Disabillity, Development and Education*, 48(1), 33-25.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teacing practies. *Jounal og Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teacing practies. *Jounal og Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.

- Jorgensen, R., Grootenboer, P., R, N., & S, L. (2010). Challenges for teachers education: The mismatch between beliefs and practices in remote indigenous contexts. *Asia-Pacific Journal of Teachers Education*, 38(2), 161-175.
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2012). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift* 2010, 18(3), 249-272.
- Kiley, M. T., Brownell, M., Lauterbach, A. A., & Amber, E. (2015). Teachers beliefs about student with special needs and inclusion. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Kleven, T. A. (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (red)*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld st. nr. 30). Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring; NOU 2009:18*. Oslo: Departementenes servicesenter: Informasjonsforvaltning.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet. 3. utg.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering* Oslo: Gyldendal.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback in practices of teaching. *ELT journal*, 63(1), 13-22.
- Lerman, S. (2001). A review of research perspectives on mathematics teachers education. In F.-L. Lin & T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teachers education* (pp. 33-52). Dordrecht: Kluwer.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning- drivere og dilemma* (017). IRIS- Retrieved from [http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/70546072bcb60cacc12580ca0041b20b/\\$FILE/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf](http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/70546072bcb60cacc12580ca0041b20b/$FILE/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf).
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding validity in qualitative research. *Harvard educational review of Educational Research*, 62(3), 279-301.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms: Implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- NESH, D. n. f. k. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi 4. Retrieved from https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T., medarbeidere. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilte behov*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A. K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom idealer og realiteter*. Retrieved from Elverum:
- Nordenbok, S. E., Sørgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk

- Clearingshouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitets skole, Aarhus Universitet
- Norwich, B. (2007). Dilemmas of inclusion and the future of education. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* London and New York: Routledge
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring* Oslo: Statens forvaltningstjenester
Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>.
- OECD. (1999). *Inclusive education at work*. Paris: OECD.
- Ogan- Bekiroglu, F., & Akkoc, H. (2009). Pre-service teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practices *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(6), 1173-.
- Olafson, L., S, G. C., & Owens, M. C. (2015). Qualitative Approaches to Studying Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova§5-1. (2005). § 5-1. *Rett til spesialundervisning*. Retrieved from
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6.
- Opplæringslova§1-3. (2008). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Retrieved from
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1.
- Opplæringslova§10-1. (2005). *Personalet i skolem m.m 22. juni 2012 nr.528*. Retrieved from
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_12#%C2%A710-9.
- Opplæringslova§10-8. (2005). *Kompetanseutvikling 17. juni 2005 nr. 660*. Retrieved from
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_12#%C2%A710-9.
- Overland, T. (2015). To perspektiver på tilpasset opplæring. *Utdanningsforbundet*. Retrieved from
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkluderings-og-fellesskap/>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alle elever*. Stockholm: Liber.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teachers efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teachers education* (pp. 102-119). New York: NY: Macmillan.
- Robinson, S. (2002). Teaching high school student with learning and emotional disabilities in inclusion science classroom. A case study of four teachers' beliefs and practices. *Journal of Science Teachers Education*, 13(1), 13-26.
- Roehrig, A. D., Turner, J. E., Grove, C. M., Schneider, N., & Liu, Z. (2009). Degree of alignment between beginning teachers' practices and beliefs about effective classroom practices. *Journal of Science Teachers Education*, 22(1), 23-52.
- Rohde, B., & Bergman, E. (1974). *Skola i innvadrarland. En konferenserapport*. Lärarhögskolen, Malmö: Pädagogiskpsykologiska Institutionen
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teachers perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

- Skaalvik, E. M. (1999). Faglig og sosiale støttetiltak-skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk*, 1998(2/98), s. 12-23.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Sletta, O. (1986). Sosial inkludering og ekskludering i skoleklasser. In E. M. Skaalvik (Ed.), *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Tano A/S.
- Solli, K. A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Retrieved from <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classroom. *Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering*. Vallset: Opplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (3. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? . *Norsk pedagogisk tidskrift*, 2011(Årgang 95), s. 103-114.
- Tøssebro, J., Egnan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? In J. Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Acces and quality. Salamanca Spain 7-10 june 1994*
- Paris: UNESCO.
- Wendelborg. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende*. Trondheim, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, NTNU.: Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. PhD Avhandling. .
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teachers knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational pshycology* (pp. 715-737). New York: NY: Routledge.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park CA: Sage.

VEDLEGG 1

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger.

1. Kan du fortelle litt om din arbeidssituasjon nå?
 - a. Hvor du arbeider, hvilken klasse du er i?
 - b. Hva er dine arbeidsoppgaver?
2. Hvilken utdanning og kompetanse har du?

Lærerens oppfatning av elever med spesielle behov

3. Kan du fortelle litt om hvordan du legger opp din undervisning? (flertallet?)
 - a. Er det noe spesielt du legger vekt på?
4. Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med tanke på tilpasset opplæring?
 - a. Er det noe spesielt du legger vekt på? I så fall hva?
5. Har dere noen elever med spesielle behov? (Hva tenker du er elever med spesielle behov. Da tenker jeg at det ikke er et likhetstegn mellom elever med spesielle behov og de som mottar spesialundervisning) Eller har du tidligere jobbet med eller møtt på elever med spesielle behov?
 - a. Hvilke utfordringer har/hadde disse? (til meg selv: individ eller system?)
 - b. Kan du fortelle mer om hva som gjør at du tenker at disse elevene har spesielle behov.
 - c. Hva tenker du ligger i begrepet elever med spesielle behov?

Lærerens oppfatning av inkludering av elever med spesielle behov i sin klasseundervisning

6. Hvordan jobber/jobbet du med disse elevene?
 - a. Trengte de noe ekstra oppfølging, i så fall hva?
 - i. Hvis JA: Hva ble gjort i forkant før det ble satt i gang ekstra oppfølging?
 - b. Hvordan fikk de sin undervisning?
 - i. Hva tenker/tenkte du rundt at de fikk den type undervisning?
7. Hvilke forventninger har du/hadde til den/disse rundt deres mestring?
8. Hvilken kontakt har dere med hjemmet?

9. Hvilken type undervisning tenker du er nødvendig for å inkludere disse elevene?
 - a. Kan du utdype hvorfor du tenker det...
10. Hva tenker du ligger i begrepet inkludering (i forhold til elever med spesielle behov?)
11. Er det noen i din klasse, der du arbeider nå eller evt. tidligere som mottar spesialundervisning. Spesialundervisning hvor eleven mottar et enkeltvedtak og har en egen individuell opplæringsplan ifølge §5-1?
 - a. Hva er bakgrunnen for at de får/fikk spesialundervisning?
 - b. Hvordan foregår eller foregikk spesialundervisning for disse elevene?
 - i. Utenfor klasserommet, på grupper eller i klasserommet?
 - ii. Hvem gjennomfører den?
12. Har du elever nå eller hatt elever tidligere som du mener har behov for spesialundervisning og ikke har fått det?
 - a. Hva er det som gjør at du mener at de burde fått det?
 - b. Hva var det som gjorde at de ikke fikk det?
 - c. Hva gjorde du for å hjelpe eleven?

Hva kan fremme eller hemme læreren i å implementere slik praksis

13. Tror du det er oppnåelig at elever med spesielle behov skal inkluderes i den ordinære undervisningen. Utdype dette:
 - a. Kan du tenke på en elev med spesielle behov det var mulig å inkludere?
 - b. Kan du tenke på en elev med spesielle behov det var vanskelig eller umulig å inkludere?
14. Hvilke eventuelle utfordringer har du møtt på når du skal inkludere disse elevene i den ordinære undervisningen? (Ikke møtt på noe: hvilke utfordringer kan det tenkes at man kan møte på)
 - a. Hva er det som gjør at du tenker på dette som en utfordring?
15. Hvordan tenker du at elever med spesielle behov kan få best mulig utbytte av opplæringen?
 - a. Hva må til? Hvilke tiltak?
16. Hvordan vurderer du din egen kompetanse til å inkludere disse elevene? Da tenker jeg i forhold til kunnskap du har fått gjennom utdanning eller kurs.

17. Hvordan vurderer du din egen mestringsevne i forhold til å inkludere disse elevene?
Da tenker jeg på kunnskap du har fått gjennom erfaring og selvtillit.
18. I hvilken grad tenker du at det behøves kompetanseheving på dette området?
19. Hvilke tanker har du rundt det synspunktet om at ikke alle elever bør inkluderes i den ordinære opplæringen? Kan du utdype dette?
20. Hva tenker du er god inkluderingspraksis? Og hvordan bør dette foregå?
21. Hvordan føler du kollegaer (med mer kompetanse) og ledelsen bidrar i møte med elever med spesielle behov?
22. Hvilken forståelse tenker du at lærerkollegiet ved skolen din har rundt inkludering av elever med spesielle behov?
- a. Har dere en felles forståelse?
 - b. Vet du noe hvordan inkludering av elever med spesielle behov foregår på andre trinn?
23. Tenker du at det er andre faktorer utenfor selve skolen som utfordrer inkluderingen av disse elevene? F.eks. politikk, kunnskapsløftet osv? Hva kunne gjort det enklere for klasseromslæreren å få til dette?

Avsluttende kommentarer-takke

24. Vil du legge til noen kommentarer eller tanker rundt det vi har snakket om i dag?
25. Hvordan var det å bli intervjuet?

VEDLEGG 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Informasjon om forskningsprosjektet og intervjuet

Mitt navn er Julie Kjelsås. Jeg er utdannet grunnskolelærer 1-7 og jobber fulltid som lærer på en barneskole i Fredrikstad. Ved siden av jobben, og nå mammapermisjon tar jeg deltidstudiet master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Nå er jeg i gang med min masteroppgave hvor jeg har valgt å undersøke lærerens møte med elever med spesielle behov. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre intervjuer med lærere på barneskolen, helst som har sin klasseromsundervisning på småskoletrinnet eller som tidligere har arbeidet på småskoletrinnet.

Prosjektets formål og hva opplysninger skal brukes til

Prosjektet skal ende opp i en masteroppgave ved Høgskolen i Østfold. Jeg vil drøfte funn fra intervjuene i lys av relevant litteratur og dermed bidra til å øke vår kunnskap om hvilke tanker lærere gjør seg og hvilke utfordringer de møter rundt elever med spesielle behov og hvordan inkludere de i sin klasseundervisning. Jeg håper det ferdigstilte prosjektet kan bidra til økt forståelse rundt læreren i møte med elever med spesielle behov.

Metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger

I prosjektet vil jeg bruke intervju som metode. Jeg håper derfor du kan delta i et intervju på 1– 1½ time. Gjennom spørsmålene ønsker jeg å få tak i dine tanker og erfaringer i med møte elever med spesielle behov og evt. hvilke utfordringer det kan by på. Det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke deg som informant, uten å oppgi grunn.

Personopplysninger blir anonymisert og behandlet konfidensielt.

Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet. Opptaket vil bli transkribert etter at intervjuet er gjort, og lydopptaket vil bli slettet. Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til lydopptaket i transkriberingsperioden. I avskriften av intervjuet vil alle opplysninger som kan identifisere deltakeren bli anonymisert (navn på personer, skole o.l.).

Behandlingsansvarlig institusjon for mitt masterprosjekt er Høgskolen i Østfold.

Veileder for prosjektet er Rune Andreassen som er professor for avdelingen for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Veileders telefon er 69608231. Veileders e-post er rune.andreassen@hiof.no. Mitt telefonnummer er 40610652 og e-post er: juliek@hiof.no.

Samtykke

Jeg er informert om prosjektets formål og vilkår og samtykker til å delta i forskningsintervju.

Dato:

Signatur: