

**Sissel Fuglestad**

**Inkludering i skolen**

**Masteroppgave i skoleledelse høsten 2011**

**Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet**

**Program for lærerutdanning**

**Sammarbeidsnettverket for Masterprogam**

## FORORD

I arbeidet med denne oppgaven har jeg virkelig fått prøvd hva det vil si å holde ut, seigt og stødig. Det har vært en krevende prosess ved siden av full jobb. Først som avdelingsleder på en stor kombinert skole, og så mot slutten som rektor ved en barneskole. Jeg har mange å takke for god hjelp og støtte:

Først tusen takk til alle som villig stilte opp til intervju, uten dere hadde dette ikke vært mulig.

Tusen takk til min tålmodige familie som har vært tolerante og holdt ut mens moren har sittet fordypet over bøkene etter jobb.

Tusen takk til min fantastiske veileder som har gitt tilbakemeldinger om litt mer grundighet, og gå nå noen runder til, på en måte som ikke har tatt motet fra meg. Respektfullt og vennlig har det vært uttrykt og med utgangspunkt i positive ting som har gitt meg troen på at dette kan jeg klare.

Tusen takk til gode venner og kollegaer som har gitt oppmuntring og heia rop underveis-

en av mine nye medarbeidere sa det så fint:

«Stå på Sissel – vi heier på deg!»

Min fantastiske veileder var Einar Melgren Skaalvik.

Jeg takker og bukker for alle fantastiske mennesker, og er enig med Jostein Gaarder i boka «Hallo er det noen der? Han sier omtrent slik « at det er ingen kunst å svare, men jeg bukker for alle gode spørsmål!» Det er ikke alltid like lett å spørre som å svare!

Bergen 27.november 2011

Sissel Fuglestad

## **SAMMENDRAG**

Hensikten med denne oppgaven var å finne ut og prøve å forstå hva skoleledere, lærere og foreldre legger i begrepet inkludering i skole. For å få svar på dette spørsmålet brukte jeg en tilnærmet fenomenografisk metode. Denne metoden kjennetegnes ved at en spør mange om det samme til en ikke får flere forskjellige svar, meningsinnholdet er tømt. Jeg intervjuet 15 skoleledere, 15 lærere og 15 foreldre. Intervjuene var halvstrukturerte med åpne spørsmål. Informantene kom fra 3 forskjellige kommuner av ulik størrelse, og 22 forskjellige skoler. Skolene hadde elever fra 1.-7.klasse, 1.-10.klasse og 8.-10.klasse, fra 150 til over 500 elever.

Teoridelen belyser ulike sider ved begrepet inkludering, rammeverk, politisk og teoretiske forutsetninger for å oppleve seg inkludert. Sentrale teoriene her er: Albert Bandura med Mestringsforventning, Sosial Bytteteori utviklet av blant annet Homans, Thibaut og Kelly, og Deci og Ryans teori om Motivasjon og Tilhørighet. Senge sin teori om Lærende Organisasjoner er også kort tatt med, da dette er en Master i Skoleledelse.

I analysedelen kategoriseres svarene etter meningsinnholdet. Her prøver jeg å vise de ulike svarenes bredde. Jeg endte opp med 7 hovedkategorier som utsagnene ble sortert etter. Disse er ideologi, honnørord, juridisk, betingelse, tilrettelegging, resultater og opplevelse. De største kategoriene er betingelse, tilrettelegging og opplevelse. Ideologi hadde ikke så mange forskjellige utsagn, men 42 av 45 uttrykker at inkludering innebærer at alle skal være i skolen. Skoleledere, lærere og foreldre mener i stor grad at inkludering i skolen handler om at elevene på ulik vis opplever å være med i skolen, at det er tilrettelagt for dem ut fra de forutsetningene de har, og at det er medvirkning. Resultatene varierer innenfor de ulike gruppene, men sammenfaller i stor grad med det føringene legger opp til.

## **Innholdsliste**

FORORD .....	6
SAMMENDRAG .....	7
Innholdsliste.....	8
1. INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	1
1.2 Begrensning av oppgaven .....	2
1.3 Problemstillingen.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning .....	3
2. INKLUDERINGSBEGREPET .....	4
2.1 Inkludering som ideologi .....	4
2.1.2. Norge i dag.....	5
2.2 Inkludering i styringsdokumentene:.....	6
2.3 Inkludering i praksis .....	7
2.3.1 Styring og ledelsen i skolen.....	8
2.4 Eleven som barometer på at en lykkes .....	9
3. TEORI.....	11
3.1 Sosiale relasjoner i sosial bytteteori .....	12
3.2 Agent i eget liv og mestringsforventning .....	13
3.3 Medbestemmelse og tilhørighet - Deci og Ryan .....	15
3.3.3 Kort oppsummering av teoriene.....	17
4. METODE .....	19
4.1 Valg av overordnet forskningsstrategi .....	19
4.1.2 Fenomenografi .....	19
4.2 Trekking av informanter .....	20
4.2.1 Utvalg .....	21
4.3 Datainnsamlingen .....	22
4.3.1 Pilotering.....	22
4.3.2 Tillatelse .....	23
4.4 Bearbeiding av intervjuene – hvordan analysere? .....	23
4.5. Pålitelighet - feilkilder .....	24
4.6 Hypotese – Hva ville jeg få ut av denne undersøkelsen?.....	25
5. ANALYSE OG RESULTATER.....	27

5.1 Kategorier: .....	28
5.2 Beskrivelse av kategoriene: .....	29
5.2.1 Ideologi .....	29
5.2.2 Honnørord .....	30
5.2.3 Juridisk .....	31
5.2.4. Betingelser for inkludering .....	32
5.2.5 Tilrettelegging .....	35
5.2.6 Resultater .....	37
5.2.7 Opplevelse.....	37
5.3 Hva legger de ulike gruppene i begrepet inkludering? .....	39
6. DRØFTING .....	40
6.1 Ideologi .....	40
6.1.1 Likeverd, fellesskap og tilpasning .....	41
6. 2. Honnørord .....	41
6.3 Juridisk.....	42
6.4 Betingelser for inkludering.....	43
6.4.1 Egenskaper ved undervisningen/læreren .....	43
6.4.2 Samarbeid /informasjon .....	44
6.4.3 Ressurser .....	45
6.4.4 Holdninger .....	46
6.5 Tilrettelegging.....	47
6.5.1 Didaktisk/metodisk.....	47
6.5.2 Organisering .....	48
6.5.3 Bruke adekvate hjelpemidler .....	49
6.5.4 Kommunikasjon/samhandling.....	49
6.6 Resultater.....	50
6.7 Opplevelse .....	50
6.8 Oppsummering og videre arbeid med inkludering i skolen.....	51
7. HYPOTESER FOR VIDERE UNDERSØKELSE .....	53
REFERANSER .....	54
VEDLEGG.....	57

# 1. INNLEDNING

*Gutten lå på et teppe i klasserommet. Han kunne verken bevege seg noe særlig selv, eller snakke med de andre elevene i klassen. Lesing og skriving var helt umulig for ham, både fysisk og mentalt, men han var tilstedet i rommet sammen med de andre. Er det dette som er inkludering i skolen? Utsagn fra foreldre i undersøkelsen.*

## **1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling**

De siste årene har det vært mye fokus på faglige mål i skolen, og kartlegging av ferdigheter gjennom blant annet Pisaprøven, Timms og Nasjonale kartleggingsprøver. For 5 år siden fikk vi ny læreplan, Kunnskapsløftet, med kompetansemål etter hovedtrinnene 2., 4., 7. og 10. trinn. Siden den tid har de fleste skolene jobbet med å utvikle kriterier for måloppnåelse i ulike ferdigheter og fag. Alt dette er med på å sette retning mot faglig læring og måloppnåelse. Dette er viktig, da skolens hovedoppgave er å drive opplæring. Skolen er en del av samfunnet og i kommunene har det en tid vært jobbet etter New Public Management – ledelse. Denne retningen har røtter fra USA, England og New Zealand, og representeres ved kontrollsystemer med vekt på lederrollen, der kontroll utøves gjennom måloppnåelse (Andreassen mfl, 2010:17). Det innebærer måling, lederavtaler med personlige kriterier og mål en skal jobbe etter. Den enkelte skoles resultater blir målt opp mot andre skolers resultat. Dette er noen av kreftene som virker inn mot skolen. Elevmassen består av alle mulige varianter av barn, og i dette spenningsfeltet skal skolen legge til rette for alle, og være inkluderende. Parallellt med disse strømmingene er det stadige nye kampanjer og programmer for utvikling av et godt læringsmiljø. Elevene har også fått sin egen paragraf i opplæringsloven særlig rettet mot fysisk og psykisk læringsmiljø. Det ligger som en gjennomsyring i alle planer at vi skal være en inkluderende skole i Norge. Så undrer jeg meg litt da, er vi en inkluderende skole? Hva vil det egentlig si å være en inkluderende skole? Hva synes/tenker de forskjellige

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

personene i systemet om det å være en Inkluderende skole? Inkludering ble da mitt forskningstema i masteroppgaven.

## **1.2 Begrensning av oppgaven**

Skoleledelsens oppgave er å legge til rette for et godt arbeidsmiljø både for voksen og barn. Elevene har § 9a i opplæringsloven, for de voksen i skolen gjelder arbeidsmiljøloven. Inkluderende arbeidsliv er et viktig og aktuelt tema, som det kunne vært spennende å gå videre inn i. Et godt arbeidsmiljø for elevene, som jeg tenker vil være et godt læringsmiljø, har et ennå større perspektiv synes jeg. Et godt læringsmiljø kan virke forebyggende for barn og unges psykiske helse, og gi dem en god ballast med videre i livet. Jeg begrenser derfor denne oppgaven til å gjelde elevene i skolen.

## **1.3 Problemstillingen**

Den norske skolen skal være en inkluderende skole, dette gjelder både for barn og voksne, men er den det, og hva legges egentlig i begrepet inkludering i skolen? Er det en entydig oppfatning av dette begrepet, eller blir det tillagt ulikt innhold alt etter hvilket perspektiv en har, hvilke briller en har på seg? Jeg vil undersøke bruken av begrepet nærmere, for å øke min forståelse og kunnskap om hva jeg som skoleleder kan gjøre, for å lede skolen mot en mer inkluderende skole. Jeg håper at jeg med dette arbeidet vil få mer innsikt i problemstillingen og at teksten videre kan, som Postholm sier det: "*initiere til drøfting og diskusjon og derved videre utvikling og bedre praksis i lignende settinger*"(2010:108).

Inkluderingsbegrepet er omfattende og lite håndterlig for mange av oss som jobber i skolen. Hvordan skal vi konkretisere det? Er det opp til hver skole å lage sin egen definisjon, om hvordan det skal arte seg? Historien i starten av oppgaven fins det flere lignende av. Jeg tenker at disse historiene, noen like dramatiske, andre ikke fullt så dramatiske, men likevel alvorlige nok, er viktige å ta hensyn til og lærdom av. Kan

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

noen av dem hjelpe oss på vei mot en mer inkluderende skole? I søken mot denne kunnskapen ble problemstillingen min til:

***Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet inkludering i skolen?***

#### ***1.4 Oppgavens oppbygning***

Jeg har i begynnelsen sagt litt om bakgrunnen for dette temaet og fokuset mot begrepet inkludering i skolen, som en viktig del av skolens læringsmiljø. Jeg vil nå videre se litt mer på begrepet inkludering i skolen, så kommer noen læringsteorier som forklarer og begrunner noe mer om inkludering i skolen, og hvordan vi mennesker, voksne og barn, kan reagere og agere. I kap 4 forteller jeg om hvilken forskningsstrategi som er brukt, hvordan informantene ble valgt og undersøkelsen ble gjennomført. Deretter kommer analysen med resultater i kap 5., og i kap 6 drøftes disse resultatene med utgangspunkt i teoriene, med en oppsummering til slutt.



## 2. INKLUDERINGSBEGREPET

### 2.1 Inkludering som ideologi

Den norske skolen skal være en inkluderende skole, der alle skal kunne ta del i det samme fellesskapet. Begrepet inkludering kom inn i skolen med Læreplanverket L97 som en oppfølging av det tidligere brukte integreringsbegrepet. *"Målet med integrering var å bygge ned spesialskolene og utvikle et fellesskap der alle hørte til."* (Skaalvik & Skaalvik, 2009:177). Det gikk ikke helt slik og integrering i skolen ble etter hvert tolket som ulike organisatoriske tiltak og fysisk plasseringer, påpekte Emanuelsson i 1995 (Skaalvik & Skaalvik, 2009:177). Ordet inkludering gir mening for de fleste, og offisielt blir det understreket at det rommer "meningsfylt samhandling" og aktiv deltakelse på egne premisser (NOU 1995:18, Skaalvik & Skaalvik, 2009:179).

Begrepet er omfattende og rommer flere dimensjoner fra den enkeltes rettigheter, individfokus, mot gruppe og fellesskap i storsamfunnet til verdensperspektivet. Dette kommer tydelig frem i Salamanca erklæringen. Denne ble undertegnet i 1994 av 92 nasjoner og 25 internasjonale organisasjoner. De møttes i Salamanca i Spania og utarbeidet en erklæring i regi av FN. I erklæringen skisseres det føringer for organisering og planlegging av spesialundervisningen. Det står blant annet at *"– alle barn med særlige behov skal ha tilgang til vanlige skoler som skal i møtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk. Det vises også til " at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og inkluderende samfunn."* (www.naku.no), (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Avtalen ble inngått for å arbeide på verdensbasis mot mer inkluderende samfunn, utvikle solidaritet og redusere fordommer. Her ligger altså noe av grunnlaget for inkluderingsbegrepet.

I Norge har det lenge vært jobbet for å integrere funksjonshemmede inn i normal skolen. Monika Dalen referer til at det i følge Gjessing begynte for ca 180 år siden, med opplæring av funksjonshemmede elever, der døve fikk sin første opplæringsinstitusjon (Dalen 2006: 36). Begrepet integrering i skolen kom til (Dalen 2006) gjennom ideologien om normalisering og samfunnets fellesskapsbehov. Integrering og inkludering er noe diffuse begreper, de er omfattende og lite

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

spesifikke. Flere forskere mener det er naturlig å se dem i sammenheng med begrepet normalisering og livskvalitet (Dalen 2006:30).

Normaliseringsbegrepet ble omtalt allerede i 1967 i St.meld nr 88 som gjaldt utbyggingen av omsorgen for funksjonshemmede (Dalen2006:30). Dalen viser til at flere fagfolk har definert begrepet, og legger noe ulike definisjoner i det: Dansken Bang-Mikkelsen(1980) viser til at det er å leve så normalt som mulig. Normalisering er å ha en normal livsrytme og livssyklus mener Nirje, (1980) fra Sverige, og normalisering er å ha verdsatte sosiale roller, sier Wolfensberger(1980) fra USA (Dalen 2006:31).

I følge Dalen(2006:31) sier normalisering sier noe om materielle forhold ved en persons tilværelse, mens livskvalitet er et begrep som sier noe om personens opplevelse, mer subjektive forhold. Historisk ser det for meg ut som at begrepene på denne måten har gått fra grunnlegging av spesielle institusjoner for personer med veldig spesielle behov, gjennom bevisstgjøring og utredning om hva det betyr, og hva det er behov for, til en integreringstanke der elever med spesielle behov skal delta sammen med andre elever. I dag brukes begrepet inkludering i skolen.

### **2.1.2. Norge i dag**

En inkluderende skole skal ha rom for alle, det vil si at "alle barn i Norge har rett til å gå på nærskolen". (Meld St.18:8,2010-11). "Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk". I Læreplanverkets generelle del (fra L97) er det presisert " eit tydeleg verdi-grunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir satt høgt og respektert. (K06 - prinsipper for opplæringen).

I følge St. meld 31:76, 2007-2008,skal det utarbeides en intensjonsavtale på hver skole som skal bidra til et inkluderende og godt arbeidsmiljø, med klare grenser og regler, der mangfold verdsettes. Videre står det at barn og unge skal møtes i en skole som har høy kvalitet og høye forventinger om læring for alle. Alle er her barn og unge med ulik sosial bakgrunn, etnisk, religiøse og språklige forskjeller. Den inkluderende skolen er basert på verdier om en grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. (opplæringsloven § 1).

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Våren 2011 kom det to nye meldinger til Stortinget som begge sier noe om verdien av en inkluderende skole. Der understrekes det at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (Meld.St. 18 og 22, våren 2011). I det ligger at alle barn og unge skal møtes med høye forventninger til læring i en skole som har høy kvalitet. Da tar en aktivt hensyn til ulike læreforutsetninger når det gjelder både organisering og pedagogikk. Den inkluderende skolen er basert på grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. (Meld.St.18:8). Skolen skal prøve ut stor grad av tilpasset opplæring før en eventuelt gjør vedtak om spesialundervisning. Ideologien er at skolen først og fremst er en fellesskapsarena, der de rene individuelle rettighetene må sees opp mot fellesskapet. For å ivareta den enkelte med spesielle lærebehov, ligger der også føringer om positiv diskriminering. Målet er at utdannings-systemet skal arbeide med, og kompensere for, sosiale ulikheter. Ulikheter i forutsetninger, og mulighetene for å lykkes for den enkelte, skal styrkes gjennom tidlig innsats og en god start. Til dette legges det opp til 3 strategier som skolen og utdanningssektoren skal bruke for forbedring:

1. fange opp og følge opp
2. målrettet kompetanse - styrket læringsutbytte
3. samarbeid og samordning - bedre gjennomføring (St.Meld18:12,2011)

Ideologien i dette er at fellesskapet er den beste arenaen for læring for alle, men det krever spesielle tilrettelegginger, og inkludering sies å være et mål som en hele tiden må jobbe i prosess mot (Dalen 2006)(Meld.St.18:9).

## **2.2 Inkludering i styringsdokumentene:**

I formålsparagrafen står det at alle skal jobbe for likeverd og at alle former for diskriminering skal motarbeides. Slik jeg tolker det, står da diskriminering for det motsatte av inkludering. Opplæringslovens § 9a omtaler retten for alle barn til å ha et godt fysisk og psykososialt miljø som en viktig betingelse for god helse og læring i skolen. Den samme loven gir også rettigheter til alle barn om å gå på skole i nærheten av hjemmet. Noen skoler har forsterkede avdelinger tilsvarende spesialavdelinger for barn med spesielle behov, men det er foreldrenes valg om de ønsker å søke barnet sitt til en slik avdeling (Spesialundervisning, 2010:22). Ifølge lov og regelverket er det foreldrenes valg, også om sakkyndige uttaler at barnet har

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

behov tilsvarende det en slik avdeling kan ivareta og dekke (Spesialundervisning 2010:22).

Veilederen til opplæringsloven, Spesialundervisning, skisserer hvordan en kan organisere undervisningen, og hvilke rettigheter den enkelte har til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Utdanningsdirektoratet har kommet med styringsdokumentene og veiledere som hjelp for skolene i utøvingen av å gi undervisning. I brosjyren om "Likeverdig opplæring" finnes ordforklaringer av sentrale begreper. Her understrekes det også at likeverdig opplæring er det overordnede prinsippet og et nasjonalt mål. For å sikre likeverdig opplæring for alle, kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling. (spesialundervisning 2010:18). Inkludering kan dermed også sies å være differensiering.

### **2.3 Inkludering i praksis**

I forbindelse med arbeidet med inkludering i forlengelse av Salamanca erklæringen og L97 ble "Inkluderingshåndboka" utarbeidet. Denne ble sendt ut til alle skolene i landet. Boka bygger på den engelske utgaven, "Index for Inclusion", og er lagt til rette for norske forhold. Intensjonen var at den skulle brukes i arbeidet mot en mer inkluderende praksis i skolen. Den inneholder derfor mange forslag til arbeidsprosesser (Booth og Ainscow, 2000). I boka er det satt opp 3 hovedområder som indeks for inkludering.

- Skolekulturen - et inkluderende felleskap og felles verdier.
- Strategier - planlegging og rutiner a) en skole der alle finner sin plass og b) å tilrettelegge for mangfold.
- Inkluderende praksis a) å tilrettelegge for læring og b) mobilisere ressurser (Booth og Ainscow, 2001:7).

For å kunne oppnå inkludering må skolen ha ulike måter å organisere undervisningen på, og ulike metoder å drive undervisning etter. Skolen må også jobbe kontinuerlig med å definere innholdet i det arbeidet som gjøres og holde fokus mot det. Det vil alltid være et dilemma mellom gruppe og individ -hensyn. St meld nr 16 (2006-2007) utdypet tilpasset opplæring slik:

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

*«Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, og variasjon i organisering av og variasjon intensitet i opplæringen.»*

(Spesialundervisning 2009:19).

Utdanningsdirektoratet ønsker å stimulere skolene til å holde fokus på dette arbeidet, og deler derfor, hvert år, ut Dronning Sonjas skolepris for likeverd og inkludering. I tilknytning til denne prisen er det laget kriterier/kjennetegn for en inkluderende skole. I disse kriteriene vises det til at inkluderende skoler ivaretar elevenes rettigheter for deltagelse og medbestemmelse, de praktiserer tilpasset opplæring på en fullverdig måte, sørger for at alle elevene kan føle trygghet og tilhørighet på skolen, og legger vekt på at hver enkelt skal få positiv oppmerksomhet. Det understrekes at inkluderende skoler har en helhetlig og langsiktig plan for å realisere likeverd, og inkludering som involverer elever, foreldre, lærere og skoleledere.

(udir.no/juryens\_begrunnelse\_07) (Meld.St. 22:70, 2010-2011).

Terje Ogden understreker at inkluderende skoler har disiplin og orden basert på regler som er forstått, som det er enighet om, og som blir fulgt opp." *Lærerne har fokus på undervisningen, det er lite bråk og uro i rommet. Kontakten mellom elev og lærer er god, og lærerne blir oppfattet som empatiske og er personlig opptatte av den enkelte elev. Inkluderende skoler har systemiske tiltak*"(Ogden 2009:193).

### **2.3.1 Styring og ledelsen i skolen**

Skolene ved ledelsen har ansvar for organiseringen og den daglige driften av virksomheten. Kommunen er skoleeier, og har sammen med statlige overføringer det juridiske og økonomiske ansvaret for å legge rammer inn i skolen, som gjør det mulig å gjennomføre det lover og regler legger opp til. Rektor har som skolens øverste leder fått delegert myndighet til å ta avgjørelser i de fleste saker på kommunens vegner (Oppl.l § 9-1). Læreren har ansvar for gjennomføringen av undervisningen og kontakt med foresatte, sammen med skolens ledelse.(oppl.l)

Foreldre og foresatte har ansvar for at barna deres kommer til skolen for å få opplæring. De har også myndighet til å ta beslutninger på barnas vegne i en del tilfeller, og representerer barna til de blir myndige. Opplæringsloven sammen med

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

forskriften, viser hvilke rettigheter som gjelder. Skolen skal samarbeide med foreldre og foresatte og hovedansvaret for dette samarbeidet ligger på skolen. Det er skolen som skal legge til rette for samarbeidet. (opplæringsloven § 11-9). Alle; skoleledelsen, læreren, andre ansatte på skolen og foresatte er viktige aktører i barnas oppvekst og liv. I en studie av foreldreinvolvering i barnehage og skole, vises det til at " *et godt samarbeid mellom foreldre og lærer fører til at foreldrene får bedre forståelse av hva lærerne forventer av barna deres, samt at de selv i større grad støtter barnas skoleaktiviteter* " (Riggs og Medina, 2005) (May Britt Drugli m.fl.2009)

## **2.4 Eleven som barometer på at en lykkes**

Et godt læringsmiljø er komplekst og inneholder flere dimensjoner. "En kan si at det er det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen" (Skaalvik og Skaalvik, 2009:176). Elevens indre miljø viser til hvordan eleven har det med seg selv i forhold til selvoppfatning og tro på egen mestring. "Alle elever bør kunne lykkes i skolen, slik at de utvikler et positivt selvbilde, lærer å stole på seg selv og sine omgivelser " (Ogden 2008:182). Inkludering kan ses på som et prinsipp og som en prosess.

Hva skal så til for at eleven opplever seg inkludert i skolen? Skaalvik og Skaalvik legger tre ulike dimensjoner inn i en inkluderende skole: «For det første må det faglige innholdet være tilpasset elevene slik at de opplever å mestre. For det andre må elevene få kognitivt utfordrende oppgaver, slik at de opplever utfordringer og motivasjon, og for det tredje må det sosiale aspektet med samhandling mellom elever, elever og lærere, samt det affektive aspektet, den følelsesmessige opplevelsen være god «(Skaalvik og Skaalvik, 2009:176). Det er altså forhold i eleven og forhold rundt eleven som kan være med å gjøre noe for at eleven skal være inkludert. Inkludering - en individuell opplevelse i den enkeltes oppfatning eller noe vi fysisk kan få til gjennom organisering?

Inkludering handler om å bli tatt på alvor, bli tatt med i alle sammenhenger der gruppen en tilhører er med. Ytre sett skal skolen og kan skolen legge til rette for dette. Indre sett må det oppleves. Det innebærer at de andre i gruppen, skolegården, lærerne og annet personale blir viktige. De må alle virke sammen med hverandre,

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

slik at alle opplever å være en naturlig del av gruppen, ut fra sine egne forutsetninger, slik at denne følelsen av tilhørighet oppstår. Det har da noe å si hvordan en jobber med læringsmiljøet på skolen, og hvordan relasjonene er. De sosiale relasjonene og det kognitive aspektet (Skaalvik og Skaalvik, 2009:177). Arbeid med demokratiske prosesser, bevisst jobbing med elevmedvirkning og god kommunikasjon er viktig i denne sammenheng. En forskergruppe med Thomas Nordahl i spissen, laget i 2009/2010 en samling av artikler, et materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Læringsmiljøet blir her definert som de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt generelle situasjon i skolehverdagen. (Nordahl mfl, 2009).

### 3. TEORI

I kapittel 2 har jeg vist til ulike sider ved læringsmiljøet og rammene i skolen.

Skoleledelsen ved rektor og rektors lederteam er ansvarlig for ledelse i skolen.

«Skoleledelsen har begrenset direkte innflytelse på det som skjer i klasserommet,.

Derimot har skoleledelsen mer innflytelse på skolekulturen, som rammer inn og er utgangspunktet for skolens praksis og elevenes læring» (Fevold og Lillejord, 2005:

Andreassen m.fl.2009). Her sies det videre at:"skolekulturen kan forstås som felles normer, verdier, holdninger og virkelighetsoppfatninger som de som arbeider i skolen deler, og som er bestemmende for skolens læringsmiljø"( Schein, 1999, Andreassen m.fl 2009:15). I arbeidet med å utvikle felles normer, verdier og handlingsmåter kan en si at en jobber med å utvikle lærende skoler

En av de mest sentrale teoriene for skoleledelse er Peter Senge sin teori om the Fifth Discipline, teorien om Den Lærende Organisasjon. I denne teorien legges det vekt på 5 grunnleggende prinsipper for å være en lærende organisasjon etter P. Senge (1999):

- Systemtenking - jobbe med å se de ulike delene av virksomheten i sammenheng med hverandre.
- Personlig mestring – oppleve, og stadig å utvikle og forbedre den personlige kompetansen.
- Mentale modeller - tankemodeller for hvordan vi forstår den jobben vi skal gjøre og hva vi kan få til.
- Delte visjoner - felles mål og visjoner som gjennomsyrrer organisasjonen.
- Team læring - medlemmene i teamene, og skolen som helhet deler tanker, handlinger og ideer med hverandre, og utvikler skolen videre sammen. Dette punktet dreier seg om å lære sammen (Senge 1990).

I en lærende organisasjon vil en hele tiden jobbe med å forbedre disse punktene og få dem til å henge sammen med hverandre. «Lærende organisasjonar er organisasjonar der deltakarne jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der



Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

menneska kontinuerlig lærer meir om korleis ein lærer saman «(Senge1990, Sivesind red.2008:149)

I St.meld.nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, vises det til at skolene skal utvikles til lærende organisasjoner, da tenker jeg at denne teorien kan ligge som en grunnmur for skoleledelsen i det arbeidet. Jeg vil nå videre si litt om teorier som kan forklare elevenes opplevelse og deltakelse.

### **3.1 Sosiale relasjoner i sosial bytteteori**

«Et kjennetegn på inkluderende læringsmiljø er at elevene opplever å bli verdsatt for det de er med sin sterke og svake sider» (Skaalvik og Skaalvik 2009:206). Sosial bytteteori er en teori om sosiale relasjoner. Den ble utviklet på 50-tallet innen organisasjonssosiologi og sosialantropologi. Hensikten er å presentere et perspektiv eller rammeverk for fortolkning av sosiale fenomener. Teorien beskriver sosial adferd på linje med økonomiske transaksjoner (Skaalvik og Skaalvik 2009:208), og fremhever sosialt bytte som den fundamentale prosess i sosiale systemer. Sosialt bytte er samhandling motivert av hva hver enkelt gir og får. Den representerer en gjensidighet i dette samspillet. Hovedprinsippet i teorien er at de som er sammen i en relasjon, handler ut fra forventninger om å oppnå noe. Handlingene motiveres ved at de venter å motta belønning i en eller annen form (Sletta 1985:113). Da er det også slik at relasjonene dannes og utvikles i lys av det utbyttet samspillet forventes å gi (Sletta1985:107). Utviklingen av sosiale relasjoner, som er viktig for å oppleve å være inkludert, settes her i sammenheng med det utbyttet samspillsforholdet gir for den enkelte. Hver elev kan sies å ville søke et positivt utbytte for seg selv, og samtidig forsøke å sikre at kostnadene for den andre ikke blir så høye at relasjonen trues. Belønningen er ikke her å få noe fysisk, materielt. Belønningen kan være det å møtes i likhet, ha de samme meningene, like de samme klærne, ønske å gjøre de samme tingene, føle tilhørighet og lignende. Kostnadene kan i denne sammenhengen være anstrengelsen eller innsatsen som relasjonen krever: ulik alder, stor avstand i likhet, meninger, kulturer med mer. Et slikt bytteforhold er avhengig av vekselvirkning at en gir og får, tillit og gjensidighet. Dette bytteforholdet virker på godt og vondt, i positiv eller negativ retning. For noen kan det inntre sanksjoner om forventningene ikke innfris, en blir skuffet, og dermed blir det legitimt å

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

sette inn sanksjoner (La Gaipa 1977:150, Sletta1985:107). Sanksjoner kan være at en ikke får være sammen med de andre.

Sletta understreker at *"et bytteforhold er gjengjeldende eller vekselvirkende og det essensielle trekket ved byttet er at personer yter gjengjeld for positive handlinger, og også for negative handlinger i samspillet"*(Sletta1985:115 ). Rettferdighet er også et viktig begrep. De som handler og har forventninger om å oppnå noe, er opptatt av rettferdigheten i det en får tilbake i samspillet. Opplevelse av urettferdighet, eller en følelse av urett vil alltid skyldes feilslåtte forventinger hevder Homans (Sletta 1985:115).

Opplevelse av inkludering kan i dette perspektivet handle om en har venner og blir akseptert, om en klarer å tilpasse seg de andres forventninger. Samtidig som det å mestre sosial kompetanse er med på å gjøre det lettere å bli inkludert (Olsen og Tinbod, 2007:31), så er det viktig for alle mennesker å bli sosialt anerkjent (Skaalvik og Skaalvik 2009:88). For en del av elevene i skolen vil sosial anerkjennelse være vanskelig å oppnå uten hjelp fra andre. Det understrekes i en studie av Nils Kaland UiL(Spesialpedagogikk 0309), der han referer til barn med Asberger syndrom, som nå mer og mer blir inkludert i skolen. Der sier han at elever med slike vansker, *"har vansker med å metalisere dvs tolke andre menneskers tanker, følelser og intensjoner - med en tendens til å anta at andre mennesker har tilgang på de samme oppfatninger og opplevelser som de selv"* (Baron-Cohen m.fl.2002,2005). I artikkelen understrekes videre at vennskap er en sentral byggesten i den sosiale strukturen, og at utvikling av vennskap med jevnaldrende er viktig for at inkludering skal lykkes (Chamberlain, Kasar og Rotheram - Fuller, 2007).

### **3.2 Agent i eget liv og mestringsforventning**

"Menneskelig adferd er ofte motivert av forsøk på å oppnå eller bevare et ønsket selv" (Rosenberg 1976, Skaalvik og Skaalvik, 2009:83). Begrepet selvoppfatning brukes av Skaalvik og Skaalvik som et overordnet begrep til selvvurdering, selvverd og forventning om mestring (Self-Efficacy). Albert Bandura er den mest innflytelsesrike teoretikeren innenfor forventningstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik 2009:92). Han *"definerer forventninger om mestring som en persons bedømmelse av hvor godt han*

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

*eller hun er i stand til å planlegge og utføre bestemte handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver"* (Skaalvik og Skaalvik 2009:87). Hvilken forventning en har om mestring i ulike situasjoner, er basert på de tidligere mestringserfaringer en har fra forskjellige situasjoner. Om en person har opplevelse og oppfatning av å være inkludert, kan henge sammen med i hvilken grad en har opplevd mestring. Det å ha høy mestringsforventning trenger ikke bety at en har god kompetanse, eller vil klare en oppgave godt. Men forventningen om mestring vil mest sannsynlig gjøre at en klarer oppgaven bedre enn en hadde gjort uten den positive mestringsforventningen. Bandura skiller mellom forventning om mestring, og hva som kommer til å skje når en har klart oppgaven en forventer å klare. "Efficacy expectations er forventning om å klare oppgaven en skal i gang med, og Outcome expectations" er hva en har klart å få til, forventning til resultatet. De har begge deler noe å si for motivasjonen.

Undersøkelser der en har målt elevers forventning til oppgaver i matematikk mot faktiske evner og resultater, viser at elever som forventet å klare oppgavene, og hadde tro på seg selv i matematikk, presterte klart bedre, enn elever med tilsvarende kognitive evner som ikke hadde sammen troen på seg selv i forhold til matematikken (Bandura 2007:37)(Skaalvik og Skaalvik 2009). Det vil da si at «forventningen om mestring har betydning for adferd, tankemønster og konsentrasjon" (Skaalvik og Skaalvik, 2009:147).

Mestringsforventning er oppgavespesifikk forventning, og har derfor en positiv pedagogisk mulighet i seg. Positive opplevelser bygger positive forventninger, men det motsatte kan også skje. Det er derfor viktig med riktig tilpasset opplæring. Elever med ulike typer vansker blir fratatt muligheten for læring om ikke undervisningen er tilpasset godt nok. De vil ikke få oppleve at de har kompetanse og klarer ikke å holde ut over lengre tid, slik at de får mestringserfaringer (Bandura 1977, Skaalvik og Skaalvik 2009). Denne egenforventningen til mestring bygger på øvelse, observasjon, gode tilbakemeldinger og erfaringer av å få ting til - opplevde mestringsopplevelser. Gode tilbakemeldinger og veiledning styrker opplevelsene. Bandura mener at forventningene kan endres i hele livsløpet. Det er positivt for menneskers utvikling, det er mulig å snu en negativ utvikling ved å gjøre nye gode erfaringer. I skolen kan det å sammenligne seg med andre, og å få gode tilbakemeldinger være med å bygge opp videre mestringsforventning og mestringstro. Det er i følge Bandura, 4 viktige hovedkilder for mestringserfaringer:

1. Egne, autentiske mestringsopplevelser
2. Andres eksempel - se hvordan andre gjør det
3. Verbal overtalelse til å prøve, og det fører til mestring
4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i forbindelse med mestringsopplevelser (Skaalvik og Skaalvik 2009:92).

Det er flere av skolens oppgaver som kommer tydelig frem i forlengelse av denne teorien. Tilpasset opplæring slik det er vist til ovenfor blir viktig for å gi elevene mestringserfaringer og motivasjon for videre arbeid. Tilpasset undervisning må ikke bare gjelde vanskegrad og mengde oppgaver. Det må også gjelde hvor lenge en jobber med de samme oppgavene, utholdenhet, selvstendighet og hvilke arbeidsformer som blir brukt. Lærerens evne og forståelse av hvordan han/hun kan veilede og støtte elevene videre er også viktig. Det viser det 3. punktet til Bandura om verbal overtalelse om å prøve å gjøre noe, når en elev er i tvil om han eller hun vil klare det. Sosial kognitiv teori legger vekt på at erfaringer dannes i relasjon med andre. I punkt 4 er det sentrale at når erfaringer følges med følelsemessig styrke, f.eks i gode relasjoner, så virker de sterkere for senere mestringsforventninger. Undersøkelse om elevenes opplevelse av skolen, foretatt av Skaalvik og Skaalvik i 2009, viser også at lærer-elev forholdet betyr mye for elevens positive opplevelse av skolen. De gikk ut med en *antakelse om at betydningen av skolens praksis for elevenes motivasjon og læringsadferd delvis medieres via deres forhold til lærerne og deres faglige selvoppfatning..* i oppsummeringen vises det blant annet til at elevenes følelse av at lærerne bryr seg om dem og deres faglige selvoppfatning synker med alder eller klassetrinn. Dermed synker også deres motivasjon og tendens til hjelpesøkende adferd, (Spesialpedagogikk.0809).

### **3.3 Medbestemmelse og tilhørighet - Deci og Ryan**

Inkludering kan være å oppleve at en er noe verd ved at en er med i samhandling med andre. Det kan være å ha god selvfølelse, å ha motivasjon for innsats og gode forventninger om mestring. En kan da fungere som agent i eget liv og ta grep. Det kan også dreie seg om indre prosesser i seg selv, oppleve å bli tatt med. Det vil da si å få være med å bestemme. Deci og Ryan(Skaalvik og Skaalvik 2009) har utviklet en

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

selvbestemmelses teori. Denne teorien bygger på at mennesket har indre motivasjon som drivkraft. Indre motivasjon er definert slik " adferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller konsekvens (Skaalvik og Skaalvik, 2009:141). Deci og Ryan mener at menneskene har grunnleggende medfødte behov, som hos Maslow, men det er her snakk om tre psykologiske behov som ligger til grunn for indre motivasjon:

\* behov for kompetanse

\* behov for selvbestemmelse

\* behov for tilhørighet

(Skaalvik og Skaalvik 2009: 142)

I lys av denne teorien sammen med Banduras Self Efficacy forsterkes behovet for tilpasset opplæring og medbestemmelse i skolen. I forhold til tilpasset opplæring kan Vygotskys teori om proksimale utviklingssone, den nærmeste utviklingssonen (Strandberg 2008), være en god modell, i tilpasning, samtidig som en strekker og ikke undervurderer elevene. Lærestoffet og utfordringene må tilpasses, men elevene må også ha utfordringer slik at de opplever å måtte jobbe, få brukt seg i læringsarbeidet. "Deci og Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen" (Skaalvik og Skaalvik 2009:142). Selvbestemmelse blir ivaretatt gjennom arbeid med medbestemmelse og kommunikasjon, i vurderingsarbeidet gjennom fremover meldinger og veiledning med lærer, og behov for tilhørighet gjennom sosial samhandling med andre i et miljø som er preget av inkludering, aksept og fellesskap.

Dypt i menneskene ligger dette behovet og gir en indre styring - en slags drivkraft til å utvikle seg. Det er ut fra denne teorien, som en også antar virker sammen med teoriene ovenfor, viktig at skolene tilrettelegger lærestoffet slik at det er mulig for alle elevene å øke sin kompetanse. Gjennom disse teoriene vil jeg senere prøve å analysere resultater fra undersøkelsen. Kjentegn på inkludering i forhold til ideologi, verdier, lovverket med rettigheter, læringsmiljø med elevenes opplevelse og se om det informantene svarer kan passe sammen med disse kategoriene.

### **3.3.3 Kort oppsummering av teoriene**

Gjennom sosial bytteteori har jeg prøvd å vise hvor viktig det er at elevene mestrer det sosiale samspillet, da det kan være en forutsetning for å oppleve mestring og tilhørighet. Jeg har også prøvd å antyde hvor brutal denne teorien kan være om en ikke mestrer betingelsene i det å være i et gjensidig forhold hvor en gir noe og får noe. For enkelt elever i skolen vil dette være vanskelig, å bli sosialt inkludert. Utvikling av vennskap er viktig for at inkludering skal lykkes. Skolen må her jobbe særlig med tilrettelegging slik at elevene får vist sine sterke sider og positive egenskaper. Dette kan blant annet gjøres gjennom bruk av ulike programmer, der en jobber med ulike holdninger og ferdigheter innenfor sosial kompetanse.

I Albert Bandura sin teori om Self-Efficacy, mestringsforventning, ligger tanken om troen på menneskets evne til selv å ta tak i ting. Denne teorien understreker betydningen av gode mestringserfaringer, samtidig som den fremhever at mennesker stadig har muligheter. Det er derfor viktig at skolen hele tiden jobber med tilpasset undervisning og opplæring, og bruker de redskapene og verktøyene vi har gjennom metodikken. En inkluderende skole må gi elevene mestringserfaringer innenfor trygge rammer, tett veiledning, realistiske tilbakemeldinger og tett oppfølging for dem som trenger det. En måte å gjøre det på kan være å modellere hva en skal gjøre før en gjør det, om elevene er usikre, gjøre tingene sammen med dem, og øve inn gode lærestrategier. Skolelederne skaper sammen med lærerne trygge rammer og en kultur for at det er den enkeltes egen læring som står i fokus, ikke hvor god eller dårlig en er i forhold til andre. Inkluderende skoler skaper en læringskultur med holdninger der det er lov å feile, at det er en viktig del av læringsarbeidet.

Deci og Ryans teori om behov for medbestemmelse, kompetanse og tilhørighet understreker behovet for å bygge gode relasjoner, ta elevene på alvor ved å gi dem skikkelige utfordringer og samtidig støtte nok til at de opplever å mestre. I alle disse teoriene er det elementer som bygger opp under hvor viktig elevenes selvfølelse og selvværd er, for at de skal oppleve seg inkludert. God tilpasning og tilrettelegging både faglig og sosialt sammen med god kommunikasjon mellom voksne og barn i skolen, stødige voksne som ser barna og hjelper til når det trengs. Samtidig som elevene må oppleve å få utfordringer og bli tatt på alvor og møte forventninger fra

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

voksen om at de kan. Disse tre teoriene vil, sammen med ideologi og rammene, bli tatt med videre i drøftingen av resultatene etter undersøkelsen.

## 4. METODE

### 4.1 Valg av overordnet forskningsstrategi

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har brukt, og hvordan jeg gikk fram for å få svar på spørsmålene mine. Ved bruk av kvantitativ metode ville jeg kunne få mange nok svar til at dette kunne vært gyldig for en større populasjon. Da måtte jeg satt opp alternative svar i en spørreundersøkelse – survey. Jeg kunne gått ut fra definisjonen som forskere og andre legger i begrepet, men da ville jeg mest sannsynlig fått bekreftelse på de kategoriene jeg hadde valgt. Dette er allerede gjort i rapport 3, evalueringen etter L-97. Jeg ville da allerede ha avgrenset det respondentene kunne svare, ved å kategorisere noen svaralternativer. Min problemstilling innebærer at jeg også ønsker å fange opp oppfatninger som jeg ikke kan forutsi. Jeg vil tømme meningsinnholdet i et begrep, vite hvordan fenomenet blir oppfattet av de ulike gruppene, og om det er forskjeller i oppfatningen hos dem. Det må derfor bli en kvalitativ metode.

#### 4.1.2 Fenomenografi

Fenomenografi er forskning i oppfatninger (Uljens1989:11). I denne metoden setter en ikke på forhånd opp noen kategorier, men stiller åpne spørsmål og tar imot det som kommer. Fenomenografisk metode: «er ei induktiv tilnærming der ein systematisk utviklar teori på grunnlag av dei opplevingar og vurderingar informantane gir uttrykk for. Eit siktepunkt i denne forskinga er å studere variasjonen i opplevingar av fenomen hjå forskjellige personar i ulike samanhengar.» (Befring, 2002:181.)

I fenomenografisk metode skiller en ikke mellom oppfatningen i seg selv og innholdet, det en kaller for 1. og 2. ordningsperspektiv: I Første ordningsperspektiv beskriver forskeren noen aspekter ved virkeligheten som er interessant. I andre ordningsperspektiv er det interessant å beskrive hvordan andre personer oppfatter disse aspektene ved virkeligheten, (Uljens1989:13). Jeg jobber ut fra at alle uttalelsene jeg får er en del av virkeligheten, hvordan informantene oppfatter den, her og nå. Det blir som innenfor gestalt psykologien: hva er i fokus idet det blir spurt om? Hva er fremtredende og hva er bakgrunnen,(Perls mfl.1997:42). Hensikten min med



Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

å gjennomføre denne undersøkelsen er at jeg ønsker å få mer kunnskap om på hvilken måte ulike grupper mennesker, her skoleledere, lærere og foreldre, forstår "fenomener" her begrepet inkludering. Ved å vite noe om dette, kan det muligens bli lettere å legge til rette for inkludering i skolen. (Uljens1989:14) De resultatene vi får gjennom denne type undersøkelse, er selvstendige, de trekkes ikke ut av forskning som er styrt av forskeren.

Fenomenografien går ut fra at det eksisterer en virkelighet utenfor mennesket, men denne virkelighetens betydning eller mening, skapes gjennom ulike menneskers oppfatning av den. Man antar her at objektets eksistens og betydning er avhengig av subjektets kognisjon, tenking rundt det. Man mener at det er mulig å sammenligne menneskers oppfatning av et objekt, med virkeligheten: hvordan det oppfattes med hvordan det arter seg. Spørsmålet om hvor virkelig virkeligheten er, kommer an på vår persepsjon av den, eller hvor virkelig vår erfaring av denne virkeligheten er(Uljens 1989:15)

Svar på 1. og 2. ordningsperspektiv kan være sanne eller falske. For min del tenker jeg at det som kommer fra den enkelte informant, er sant for denne i det det sies. Om en sammenlikner det med å være her og nå i kommunikasjonen, så gir utsagnene mening her og nå. "Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden" (Kvale 2008:49). Jeg ønsker å finne den meningen lærere, foreldre og skoleleder legge i inkludering i skolen, og å se det opp mot teori og rammene som foreligger. Jeg er opptatt av å finne de kvalitative forskjellene, og må da intervjuer ca 15 fra hver hovedgruppe. En intervjuer i utgangspunktet så mange som det trengs for å "mette" begrepet. Det vil si at jeg spør til jeg ikke får flere svaralternativer. For å komme gjennom dette i en masteroppgave med den tiden jeg har til rådighet, har jeg her blitt anbefalt å satse på 15 av hver gruppe.

#### **4.2 Trekking av informanter**

Skoleledere, lærere og foreldre er målgruppe i undersøkelsen. I en fenomenografisk undersøkelse kan det være mellom 10-300 respondenter (Uljens 1989:11). Jeg begrenset meg til 15 av hver gruppe. Tiden jeg hadde til rådighet var den viktigste

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

faktoren som begrenset antallet. Jeg lurte på om det også ville være vanskelig å få tak i så mange, men oppdaget etter hvert som jeg kom i gang at jeg nok hadde klart å få tak i flere, om tidsaspektet hadde tillatt det. Undersøkelsen skulle gjøres ferdig i løpet av et år, og jeg var i full jobb ved siden av dette arbeidet. Oppgavens omfang virket også inn på denne beslutningen.

#### **4.2.1 Utvalg**

Hvilke skoleledere, lærere og foreldre? Ønsket var i utgangspunktet å få svar fra respondenter som hadde noe ulik bakgrunn med tanke på kultur og mangfold. (Fuglseth og Skogen 124: 2006). Et kriterium ble da å få informanter fra skoler som hadde elever med ulik bakgrunn, slik at mangfoldet meste sannsynlig ble med i utvalget. Det ble et tilfeldig valg, med systematiske "bortvalg". Jeg ville prøve å få respons fra skoler som lå i områder der dette mangfoldet var representert. Utover det kom det an på hvem som var villige til å svare. Jeg begrenset informantene til områder i og rundt en av de største kommunene i landet. Jeg fikk også noen fra 3 nærliggende kommuner. Jeg har ikke brukt noe fra min egen arbeidsplass, verken kollegaer eller foresatte. Det var med tanke på at det ikke skulle være noe maktforhold mellom meg som intervjuer og deltakerne.

Gjennom henvendelse til skoleledere ba jeg om tillatelse til å informere om undersøkelsen. Deretter sendt jeg ut forespørsel på mail (vedlegg 1). I denne henvendelsen ba jeg skolelederne om å sende forespørselen videre til lærere og foreldre. Jeg fikk de fleste av skoleleder informantene på denne måten, etter 2-3 purringer. De meldt seg som villige til å delta, tilbake på mail til meg. En del av lærerne fikk jeg også tak i på denne måten, mens andre kom via venner som hadde vært med på intervju, som syntes det var en spennende undersøkelse, og gjerne ville hjelpe meg med å få gjennomført den. Foreldreinformantene, der fikk jeg noen fra nabolaget mitt, noen via kjente og andre gjennom FAU ved noen av skolene. De informantene som har deltatt representerer seg selv, og er foreldre, lærere eller skoleledere fra 22 forskjellige skoler. Skolene er av ulik størrelse fra ca 150 elever og opp til over 600 elever. Det er barneskoler, ungdomsskoler og kombinert skoler representert. Flere av skolene har egen avdeling for elever med spesielle behov, spesialavdeling. Kjønnfordelingen endte opp med 10 menn og 35 kvinner. Det er

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

ingen informanter med minoritetsspråklig bakgrunn, men mange av skolene har store grupper med minoritetsspråklige elever, det vil si at de fins i alle klasser på flere av skolene.

### **4.3 Datainnsamlingen**

Datainnsamlingen er foretatt ved intervju i forskjellige rom, på forskjellige steder. Informantene fikk selv velge hvor det passet best. Noen traff jeg på jobb, noen hjemme hos dem selv på ettermiddagstid, noen ble foretatt i bilen, noen hjemme hos meg og noen ute på et offentlig, rolig sted. Det ble i disse tilfellene avklart nøye med informanten hva som skulle skje, og om det virkelig var greit at vi gjennomførte intervjuet slik. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og deretter skrevet ut.

#### **4.3.1 Pilotering**

Jeg hadde på forhånd gjennomført en liten pilotundersøkelse for å øve meg, og kjenne på hvordan det var å stille spørsmål. Jeg hadde samme problemstilling og spørsmål. Jeg ville prøve å få tak i hva skoleledere, lærere og foreldre la i begrepet inkludering i skolen, både i forhold til elevene og som arbeidsmiljø, i pilotundersøkelsen. Hensikten var å "tømme meningsinnholdet" i begrepet. Jeg hadde fått lov til å komme på besøk til en av mine tidligere arbeidsplasser. Der tok de imot meg slik at jeg kunne få prøve meg i intervju situasjonen og spørsmålsstillingen – jeg fikk øve meg på å intervju. Inkludering i forhold til skolen som bakteppe. I forkant av denne lurte jeg på hvor mye og hva jeg skulle si før jeg begynte selve intervjuet, og hvordan følge opp? Jeg hadde derfor med et lite skriv for å minne meg selv om det jeg hadde tenkt, en slags intervjuguide til utprøving (Fuglseth og Skogen 2007:126).

Intervjuet skulle være og var åpent, og jeg skrev logg umiddelbart etter gjennomført intervju. dette fikk jeg anbefalt fra Sissel Skaalvik etter veiledning, for å få tak i grunntonen. Jeg reviderte intervju-guiden etter utprøvingen (vedlegg 2). På dette tidspunktet hadde jeg med stikkord fra Coaching litteraturen til hjelp med å stille gode spørsmål, å tolke og få fram det som er, samt bruk av ulike virkemidler som metaforer og visualisering. Stillhet er et slikt virkemiddel. "Vi må tåle stillheten under intervjuet, slik at respondenten får tid til å tenke over det han/hun blir spurt om".

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

(Gjerde 2005:179) (Kvale 2009). Dette opplevde jeg flere ganger under intervju rundene, hvor viktig det var å tåle stillheten, å ikke være for kjapp ute med å bryte tankerekken hos dem jeg intervjuet.

Det var også nyttig å bruke noe "speiling" for å sjekke om utsagnet var ment slik jeg hadde oppfattet det. Med speiling vil si å gjenta umiddelbart det som ble sagt (Gjerde 2005). Det var viktig å vise respekt for alle svar og ta personen på alvor. Det var viktig å få fortalt at forskning ikke har svar, men prøver å finne svar på spørsmål, gjennom folks forståelse av virkeligheten. Slik Kvale sier det :” intervjueren må inneha bevisst naivitet – åpenhet for nye og uventete fenomener – forskende holdning, være nysgjerrig og lydhør for det som sies eller skjer, så vel for det som ikke sies”. (Kvale 2009:50). "Det kan være viktig å ha egen kritikk i tankene under intervjuet, fordommer, hypoteser og forutsetninger og maktforholdet en er i" (Kvale 2009:52).

#### **4.3.2 Tillatelse:**

Jeg har intervjuet voksne personer, så jeg regner med at de er i stand til å ta ansvar for seg selv. De stod helt fritt til å delta, det var frivillig. Jeg har også sjekket reglene med datatilsynet – og søkt om tillatelse og fått tillatelse. Målgruppen min er personer som selv er myndige. "De gjør sine egne valg i forhold til å delta "(Fuglseth & Skogen 2007:127) Undersøkelsen med spørsmålene er meldt og godkjent gjennom NSD, personvernombudet for forskning.

#### **4.4 Bearbeiding av intervjuene – hvordan analysere?**

Hvordan analyserte jeg det informantene fortalte, på en måte som beriker og utdyper meningen de sa? (Kvale 2009:200). Kvale viser til at transkripsjonen av intervju kan ses på som en fortsettelse av samtalen som ble utført i intervjusituasjonen, der meningen dannes i interaksjonen mellom intervjupersonen og informanten. Den videre analyse blir å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale 2009:201).

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Opptakene etter intervju-runden ble skrevet ut, og deretter analysert gjennom meningsfortetting. En måte å gjøre det på er å lage et skjema der en kategoriserer utsagnene etter at en har lest gjennom og dannet seg et inntrykk av denne meningen som ligger i utsagnet. Målet er så å forstå hvordan begrepet inkludering blir oppfattet i praksis. En skal da gjengi mest mulig valid det som blir sagt, for å trekke ut essensen på en best mulig måte. Altså å gjenta så riktig som mulig det informantene sier. Det ble mye tekst, og litt vanskelig å håndtere, så jeg prøvde også meningsfortetting med fortolkning og grunntone tilnærmet slik Kvale (2009:213) beskriver det. Deretter kategoriserte jeg noen av utsagnene sammen med veileder. I følge Uljens (1989), vil variasjonen av kategorier etter hvert stoppe.

I fenomenografisk metode skal en ikke gå veldig i dybden på bakgrunn – årsak til svaret, men heller spørre flere for å få variasjon. Resultatet blir da ikke personers måter å resonnerer på, de kan svare forskjellig fra situasjon til situasjon, men det gjør ikke noe. Siden mange blir spurt, vil kategoriene gi seg etter hvert. (Uljens 1989:42). Kategoriene vil bli det som kommer ut av undersøkelsen. I analysen ser en da etter relevante uttalelser, - "pool of meanings" (Marton 1987b, Uljens 1989). Jeg endte også opp med å bruke en 3.måte å samle informasjonen på til analysen. Det var å lage en slags kvantitativ tabellarisk oversikt (vedlegg 4). Den var med å gi meg en type visuell oversikt over informasjonen og kategoriene, og gjorde det mulig eller noe enklere å trekke ut antall utsagn fra de ulike gruppene. Jeg har vært inspirert av fenomenografisk metode, men har også bruk innslag av andre metoder, i det jeg jobbet med å få oversikt over informasjonen. Triangulering snakker Befring om, der en gjør bruk av flere metodiske tilnærminger for å styrke grunnlaget for valide konklusjoner.(Befring, 2007:190).

#### **4.5. Pålitelighet - feilkilder**

Ingen av informantene mine var fra min egen arbeidsplass, så jeg vurderer det slik at jeg ikke var i noe maktforhold som kunne virke inn på dem. Det var et viktig moment at de ikke skulle føle seg på noe vis tvunget til å svare på bestemte måter. Jeg kan allikevel ikke være sikker på at jeg i form av min rolle som skoleleder og logoped kan ha hatt innvirkning på hva de ulike informantene svarte. «Den rollen en innehar kan være med på å lukke eller åpne forskningsfeltet» (Wadel1991:58). Jeg opplevde noen ganger at jeg måtte jobbe med meg selv i intervjusituasjonen for ikke å legge

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

ord i munnen på informantene, forklare hvordan ulike problemstillinger er for skolen, eller sett fra skolens perspektiv. Jeg kjente noen ganger på mine egne behov for å forsvare mitt arbeidsfelt. Det kan være at jeg ikke klarte det, at jeg har noen blinde soner som virket inn i intervjusituasjonen (Wadel 1991).

Det var viktig for meg at informantene opplevde at det å delta var helt frivillig. Jeg fikk respons på at noen som ble spurt ikke ville delta, da gikk jeg videre til andre. Det var helt akseptert at noen av dem som ble spurt, ikke ønsker å bli intervjuet. Her ligger også en mulig feilkilde, da jeg ikke fikk innspill fra personer som ikke ønsket å bli intervjuet - de kan jo ha hatt annet innhold i begrepet. En annen gruppe som mangler er informanter med minoritetsspråklig bakgrunn. Det kan godt være at de ville hatt andre svar enn det jeg har fått.

Enkelte av informantene mente at de kanskje ville komme på flere svar etter at intervjuet var avsluttet, kanskje dagen etter. "Det kan være at personene som ble spurt, ville svart noe annet om de ble spurt igjen" (Kvale 2009). Det kan være at skoleledere og lærere vil svare det som er politisk "korrekt" for tiden. Det står mye i styringsdokumentene for skolen, og mål for skolen om inkludering både for barn og voksne. Det er sagt at en skal ha mellom 10- 300 informanter i denne type intervju undersøkelse. Totalt intervjuet jeg 45 stk, 15 av hver gruppe. Kanskje hadde jeg fått flere variasjoner om jeg hadde spurt flere. Det får være åpent. Resultatet foreligger ut fra det materialet jeg har klart å samle inn, og representerer det. Resultatene kan ikke generaliseres utover det.

#### ***4.6 Hypotese – Hva ville jeg få ut av denne undersøkelsen?***

Hva er en inkluderende skole for barna/elevne som har sin skoledag der? Jeg håper på å få mer kjennskap til hvordan de ulike gruppene tenker om begrepet inkludering i skolen. I forlengelsen tror jeg at det kan være til hjelp for meg og andre skoleledere i arbeidet for en inkluderende skole: Hvordan jobbe med dette på skolen. Jeg tenker ikke at det som er kommet nødvendigvis er det eneste rette, men det er nyttig å kjenne til, vil gi meg økt innsikt og mer kunnskap om feltet.

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Jeg trodde på forhånd at det ville komme til å være noe forskjell i svarene som jeg ville få fra de ulike personene/gruppene. Jeg har også tro på at bakgrunnen vår er med på å forme meningene våre, så det livet vi har levd, og rollene våre, vil ha betydning for hva vi legger i ulike begrep. Vi kan definere begrep i rammeverket, men i dagliglivets praksis blir ” objektets mening konstituerast gjennom manniskans tolkning” (Uljen 14:1989).

Styringsetater og fagfolk har muligens andre oppfatninger og kanskje andre målsettinger enn ”grasrot folket” Jeg var spent på om jeg ville finne igjen noe fra teorien som er lagt til grunn. Jeg var også spent på om den sosiale bytte- teorien ville ”slå til”. Ville den vise seg i svarene? Og ville vi, som jobber i skolen, få flere konkrete tips/ideer til hvordan man kan jobbe med inkludering i hverdagen? Jeg håpet å få ut ny kunnskap, som kan hjelpe til med å gi retning for den utfordrende og spennende oppgaven det er å jobbe for inkludering i skole og arbeidsliv. Kanskje det kan være et lite skritt på veien mot et ”rausere samfunn”? Et supplement til det store fagfokuset – vi må ikke glemme den generelle delen av læreplanen, og det å jobbe for et godt liv for de aller fleste – hvordan kan alle få være med å bidra? Jeg tror at det å få bidra er viktig for livsverdien – gleden og opplevelsen av å være inkludert. "Forskning viser en sterk sammenheng mellom mestring og utbrenthet. (Skaalvik&Skaalvik, Andreassen mfl. 2009)

## 5. ANALYSE OG RESULTATER

Analysen begynte jeg med å lese gjennom alle utskriftene fra intervjuene for å danne meg et bilde av det videre arbeidet. De 45 intervjuene utgjorde vel 100 transkriberte sider. Hovedspørsmålet mitt var: "Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet inkludering i skolen?" svarene i forhold til det, og oppfølgingsspørsmålene for å utdype meningen, ble sett i en sammenheng. Hvert enkelt intervju ble lest gjennom flere ganger, så ble setninger/utsagn trukket ut som kunne si noe om det de ulike personene mente om *inkludering i skolen*. Utsagnene ble gruppert i de tre ulike gruppene som informantene representerer: skoleledere - en rekke, lærere - en rekke og foreldre - en rekke. Deretter grupperte jeg utsagn sammen i kategorier. Denne prosessen gjentok jeg flere ganger, til jeg endte opp med kategoriene som er satt opp lenger nede i oppgaven (vedlegg 3 og 5).

Jeg prøvde også å bearbeide materialet på en annen måte ved å samle informasjonen i andre kategorier, da med grunntone og eksempler på inkludering. Gjennom oppfølgingsspørsmålene kom flere med eksempler på hvordan inkludering kan virke i praksis. Da det var et stort materiale å håndtere, opplevde jeg det hensiktsmessig å prøve å "angripe" tekstene fra ulike vinklinger. Denne utprøvingen har jeg med meg som et bakteppe for min egen del, en annen vei inn i materialet, men kommer ikke til å legge mer vekt på den her i fremstillingen.

Jeg laget en tabellarisk oversikt der de samlede kategoriene er satt inn i en type kvantitativ oversikt. Denne gir ett visuelt uttrykk over hvilke kategorier de ulike informantene har hatt utsagn i, og hvor mange utsagn i hver kategori. Denne ligger som vedlegg 4.

Etter flere analyse gjennomganger endte jeg opp med 7 hovedkategorier og flere underkategorier til noen av hovedpunktene, denne oversikten er den jeg har vist til tidligere, og den ligger som vedlegg 5.



### **5.1 Kategorier:**

#### 1) Ideologi

- a) Likeverdighet
- b) Fellesskap
- c) Tilpasning

#### 2) Honnørord

#### 3) Juridisk

#### 4) Betingelse

- a) Egenskaper ved undervisningen/lærer
- b) Samarbeid
- c) Ressurser
- d) Holdninger

#### 5) Tilrettelegging

- a) Didaktisk /metode
- b) Organisering
- c) Bruk av adekvate hjelpemidler
- d) Kommunikasjon/samhandling

#### 6) Resultater

#### 7) Opplevelse

- a) Følelse av tilhørighet og trivsel/sosialt aspekt
- b) Følelse av mestring/faglig aspekt

## **5.2 Beskrivelse av kategoriene:**

I det følgende vil hver kategori bli beskrevet sammen med underkategoriene. Det vil også være utsagn fra informanter under hver kategori for å vise noe mer konkret det informantene har gitt uttrykk for, og hvordan underkategoriene er slått sammen.

### **5.2.1 Ideologi**

Denne kategorien med underkategoriene, sier noe om ideologien i opplæringen, ordene viser igjen i føringene som ligger i rammeverket til skolen. Ordene er likevel så abstrakte at de ikke sier noe konkret om hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Det er også ord som gir uttrykk for verdien inkludert - verdiladete ord. Verdi som noe som har stor betydning, forankring i oppfatningen av hva skolen i Norge står for. Jeg har prøvd å skille utsagnene her i forhold til kategorien honnørord. Sammen med utsagnene som ble plassert i denne kategorien, viste informantene emosjoner når de ble uttrykt. Dette var med inn i tolkingen min. Ett verdi -utsagn er ofte bundet til følelser "verdier står for alt som er grunnleggende verdifullt for oss" (Gjerde 2005:199), og de fleste hadde noe mer begrunnelse med ordet, enn bare ordet i seg selv, som viste at de mente noe med det og kunne forklare det. Det var 41 deltakere som anså denne kategorien som viktig, 13 skoleledere, 15 lærere og 13 foreldre.

#### *a) Likeverdighet*

Den første underkategorien her har jeg kalt for «Likeverdighet». Eksempel på utsagn herfra er:

"At elevene får vist frem sine sterke sider"

"De får et likeverdig tilbud, men ikke likt "

"En er åpen for ulik behandling"

#### *b) Fellesskap*

Den andre underkategorien her har jeg kalt "fellesskap". Utsagnene her sier noe om en felles ramme, hvordan en i skolen skal virke sammen, i motsetning til segregering. Noen av utsagnene her er:

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

"De skal være mest mulig sammen."

"De virker sammen og er gjensidig avhengig av hverandre".

"Tilhørighet i en klasse, men ikke alltid sammen".

Nesten alle, 41, av informantene sa noe om hvem som skulle være inkludert, at det gjaldt alle. Innenfor kategoriene var det flere ganger slik at de ulike informantene ga uttrykk for meninger som gikk mot hverandre. Ett eksempel på det er at en sier at det å være i samme skole betyr at de er i sammen rommet hele tiden, mens en annen sier at alle skal gå i samme skole, men de trenger ikke være i samme rom, selv om de skal ha en tilhørighet i samme klasse. Dette gjentok seg i flere av kategoriene.

### c) *Tilpasning*

Den siste underkategorien her går på fokus mot elevene, egenskaper mot elever, gir uttrykk for at elevene kan være forskjellige og dermed ha forskjellige behov. Den er kalt "tilpasning", og eksempel her er:

"Elevenes behov skal være i fokus".

"Skolen skal dekke ulike behov".

"Hver enkelt skal være der med sine muligheter".

I utsagn ved denne kategorien er det flere som har gitt uttrykk for uenighet med slik de oppfatter begrepet inkludering i skolen. De er kritiske og stiller spørsmål ved verdigheten til barn med store hjelpebehov om at de skal være sammen med andre i et vanlig klasserom. De sier de vet at det skal være slik, men de er ikke enig, og lurer på om det slik det fungerer i dag er inkludering i skolen. Ett eks på et slik utsagn er:

"Jeg har hatt en del elever på skolen med så store fysiske og psykiske vansker at det å være på en skole nesten ikke er mulig, de er sengeliggende".

Av de 41 deltakerne som uttalelser plassert inn i denne kategorien, har 5 gitt uttrykk for undring eller stilt spørsmål ved om dette er den rette form for tilpassing..

### **5.2.2 Honnørord**

Her er uttrykk for ord som er mer diffuse, fine og høytidelige, men lite konkretisert i forhold til praksis, sier lite om hvordan. Honnørordene kan godt ha substans i seg,

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

men slik de er uttrykt kan innholdet i disse ordene variere fra person til person fordi de er så abstrakte. Flere av informantene hadde vansker med å konkretisere hva de la i ordene. Det kan handle om at de ikke er vant med å bli utfordret på slike forklaringer, noe som kanskje ikke er så uvanlig i samfunnet i dag. Det kan også handle om at de ikke hadde tenkt gjennom ordenes praktiske betydning, ikke reflektert over det, eller det kan handle om at de ikke hadde god nok kjennskap til skolens indre liv, til å se for seg hvordan dette kunne arte seg i praksis. Det var informanter fra alle gruppene representert i denne kategorien. Utsagnene var såpass like og få at jeg ikke har funnet noen naturlige underkategorier her. Flere ga uttrykk for at de sikkert ville komme på mer om begrepet etter at intervjuet var over. Noen utsagn her er:

"Tilgjengelig for alle på en god måte".

"Alle skal ha like stor plass".

"Hva er det å være normal?"

"Å inkludere de sterkeste og de svakeste i en god miks."

"Rom for alle".

4 skoleledere, 5 lærere og 6 foreldre hadde utsagn som ble kategorisert i denne kategorien.

### **5.2.3 Juridisk**

Utsagnene i denne kategorien viser på en eller annen måte til lovverket, opplæringslovens tekst eller forskrifter, eller en annen lovmessighet. Det er en rettighetsorientering i disse utsagnene. Det var viktig for dem å understreke at de visste at lovverket i Norge gir mange rettigheter inn i skolen, for alle som bor i dette landet. Noen utsagn her er:

"Alle elevene kan gå på nærskolen".

"Alle skal møte forventninger, plikter og rettigheter".

"Krevende, men loven sier det".

"Medbestemmelse for foreldre, de har krav på det".

"Alle har plikt til å hjelpe til".

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Det var gjennomgående få informanter som hadde utsagn som ble plassert eller passet inn i denne kategorien. Antall fra skoleledere 3 stk, lærere 9 stk og foreldre 2 stk, til sammen 14 stk.

#### **5.2.4. Betingelser for inkludering**

Dette er en stor og viktig kategori for mange. Her er det også mange underkategorier. De handler om hva som trengs for å få til inkludering i skolen. Hvilke forutsetninger det har blitt gitt uttrykk for som bør være på plass. Kategoriene dreier seg om rammene rundt undervisning og går på utsagn som sier noe om det fysiske miljøet, kompetanse, ressurser, samarbeid, informasjon, og holdninger. Det er 11 skoleledere, 14 lærere og 9 foreldre som har utsagn her. Den første underkategorien har jeg beskrevet som:

##### *a) Egenskaper ved undervisningen/læreren.*

Her legger informantene vekt på:

«Tilpasset undervisning.»

«Det kreves stor grad av tverrfaglighet og faglig kompetanse».

«God klasseledelse».

Flere gir tydelig uttrykk for at det er stor forskjell på læreren – «Det kommer an på læreren», er et slik eksempel. Andre peker på at forholdet mellom lærer – elev er utsatt. Det er sårbart at læreren har så mye å si for hvordan det fungerer, om det går bra på skolen for eleven. Denne bekymringen som jeg tolker det som, kommer fra alle gruppene, både lærere selv, foreldre og skoleledere.

##### *b) Samarbeid/informasjon*

I denne kategorien er det utsagn som sier noe om samarbeid på ulike måter, og informasjon. Det dreier seg om samarbeid mellom skole og foreldre, skole og FAU, mellom lærere, mellom foreldre og lærere, lærere og elever. Det handler også om å gi og å få informasjon. Jeg har valgt å holde denne i en underkategori og ikke to, da jeg tenker at samarbeid og informasjon kan ses på som to sider av samme sak. Den kunne nok også vært delt i to underkategorier.

"Rektor er fast med på FAU møter, han har tett dialog med FAU-leder for å informere om ting som skjer ved skolen, snakker med ham på telefon eller har møte minst en gang i uken."

"Noen får tilbud, men vil ikke eller kan ikke delta, de kommer ikke".

"Rektor har fått et ansikt, han er ofte til stede på skolen om kvelden, og stiller opp på ulike aktiviteter".

Disse utsagnene, synes jeg, viser hvor viktig det kan være å være tilgjengelig for samarbeid, både i det fysiske møtet og i dialogen. I det første utsagnet refereres det til at rektor prioriterte å bruke mye tid på dialog og informasjon til FAU-leder. Han la vekt på FAU-lederen som en viktig samarbeidspartner. I det andre eksemplet gir en annen informant litt oppgitt uttrykk for hvor vanskelig det kan være å få noen foreldre til å stille på møte. Flere av informantene hadde utsagn i denne kategorien.

Her kommer noen utsagn som kan si noe om betydningen av informasjon i samarbeidet:

"Elevene har en fantastisk evne til å inkludere når de vet hvorfor tingene er som de er, men de må få informasjon".

"Foreldrene må tas med på råd, og de må få informasjon".

I denne kategorien understrekes behovet for å gi og få informasjon fra alle de ulike gruppene. Det er også uttrykt fra personer i de ulike gruppene at noen ikke stiller opp, eller er tilstedet, slik at de ikke får informasjon. Det understrekes av flere at ansvaret for samarbeidet er gjensidig.

### c) *Ressurser*

Denne underkategorien sier noe om hvilke ressurser skoleledere, lærere og foreldre mener det bør være for å få til inkludering. Det er ikke spurt spesifikt etter det, og ingen har helle sagt noe spesifikt om omfang, mer presiseringer av behov. Noen av utsagnene kommer i indirekte form. Her er noen eksempler:

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

"Det må være et godt utbygd sideapparat, jeg tenker da på helsesøster, miljøarbeider".

"Knapp tidsressurs, stor klasse og mange fra ulike kulturer som kan lite norsk, 8-9 forskjellige språk".

"Skolens ledelse legger ikke til rette organiseringen med tanke på alle elevene"-  
"En holdningsressurs, der en tar seg tid til samarbeid og prat".

Utsagnene i denne kategorien går på fysiske ressurser som romforhold til ulik organisering, tidsressurs til voksentetthet eller ekstra læretetthet. Kompetanseressurs ble plassert i underkategorien egenskaper ved undervisningen/læreren, men holdningsressurs ble plassert i denne kategorien og ikke under den som heter bare holdninger, fordi utsagnet går mer mot ressursbehov.

#### d) *Holdninger*

I underkategorien som heter holdninger er uttrykk som signaliserer innstillinger til hvordan en skal være mot andre, og hva som kan hindre inkludering i skolen. Det gjelder fra lærere, fra skoleledelse, fra foresatte og elever imellom. Noen uttalelser herfra:

"Vi må være nysgjerrige på elever som kommer fra andre kulturer, og bruke stryken deres positivt i fellesskapet".

"Holdninger i personalgruppen, jeg mener vi har fortsatt holdninger om hvem som hører til hvor, de vil ha enkelte elever bort fra skolen".

"Vi har en jobb å gjøre angående elever med annen legning".

"Systemtiltak som gjennomsyrrer hele skolen fra ledelsen og nedover. Ledelsen må signalisere at det er viktig".

I denne kategorien er noen av deltakerne skeptiske til hvordan en del personer i skoleverket oppfører seg i forhold til det som faktisk er føringene i skolen. Det er også gitt uttrykk for hvor viktig ledelsen er, og hvor viktig det er at det jobbes med hvordan mennesker virker sammen, og at det er fokus på det sosiale læringsmiljøet.

### **5.2.5 Tilrettelegging**

Denne kategorien kan tilsynelatende ha noe overlapping med betingelser. En del av utsagnene kunne stått flere steder, men de konkrete eksemplene informantene har kommet med, har avgjort hvor de ble stående. Utsagnene her gir eksempler på hvordan tilretteleggingen kan skje i praksis, metodiske og didaktiske forslag og beskrivelser. Hovedtrenden i denne kategorien er utsagn som er rettet inn mot det daglige arbeidet med elevene. Hvordan arbeidet blir gjennomført, eller bør bli gjennomført i praksis. Dette er også en stor kategori med mange utsagn. Det er satt opp flere underkategorier. De fleste av deltakerne har utsagn i denne hovedkategorien, akkurat som under betingelser. Den første underkategorien her er:

#### *a) Didaktisk/metodisk*

Denne gir uttrykk for den praktiske undervisningen og tilretteleggingen. Her er beskrivelser noe mer nøyaktig av hvordan arbeidet i klasserommet kan foregå, foregår eller bør foregå, alt etter hvem som uttaler seg om det, eks fra lærer/skoleleder:

"Jeg retter konstruktivt for videre læring, ikke trekke ned samme feil flere ganger".

"Tydelig Støttende Klasseledelse, program for klasseledelse hjelper".

"Jeg tar meg tid til å prate med eleven før og etter undervisning for å tilpasse".

«De har mange positive aktiviteter på skolen og i SFO, blant annet bruker de trivselsprogrammet til Kjetil og Kjartan».

#### *b) Organisering*

Denne underkategorien som har fått navnet organisering, den sier noe om hvordan en kan organisere skoledagen, hele dager, deler av dagen eller i timer. Det er ikke alle alternativene som er spesifisert ned så konkret som til timer, det mest konkrete er dager. Det er flere som har sagt noe her, og det er stor variasjon mellom deltakerne internt i gruppene, ikke så store forskjeller mellom gruppene. Skoleledere, lærer og foreldre har utsagn til denne underkategorien.

"Det er viktig med fleksibel organisering".

"Vi bruker vekslende grupper".

"Vi legger vekt på at alle skal være i samme rom på samme trinn".



Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

"Vi har aldersblandet undervisning fast en gang i uken".

"Bruke ulike læringsarenaer".

"Vi må skjerme når noen utagerer".

"Vi har mange vandrere i gangene i timene".

"Hensynet til de vanlige elevene kommer i konflikt med adferdselevne, får ikke den roen de trenger".

#### c) *Bruke adekvate hjelpemidler.*

Denne går på konkrete, nevnte hjelpemidler som er i bruk i undervisningen for å tilpasse for elevene. Noen eksempler fra denne kategorien er :

"Bruk av lydbøker til sterkt dyslektiske elever".

"Bruke its learning til å sende meldinger, få kommunikasjon med elevene, lage innlegg i diskusjoner og lignende".

"Vi har utarbeidet informasjonsbrosyrer til foresatte fra minoritetsspråklig land".

#### d) *Kommunikasjon/samhandling*

Denne underkategorien inneholder det som går på de daglige tingene som skjer på skolen, i forbindelse med undervisning, men ikke nødvendigvis i undervisningen. Det handler om hvordan voksne samhandler og kommuniserer med barn som her er elevene i ulik alder og på ulike funksjonsnivå. Medbestemmelse er et tema som kommer inn her:

"Jeg har rektors time, 1 time i uken med 5,6., og 7.trinn. Der tar jeg opp tema fra ulike områder ved skolen med elevene. De kommer med forslag til løsninger".

"Elever med utagerende adferd kan være vanskelige å håndtere i skolen".

"En elev spurte: må man være med noen om man synes de ikke oppfører seg greit?"

«Vi hadde en undersøkelse på ungdomsskolen der elevene svarte på hvordan de lærer best, som utgangspunkt for å tilpasse undervisningen». De siste utsagnene er fra lærere. Totalt sett har 36 deltakere hatt ett eller flere utsagn som er plassert her, 12 skoleledere, 12 lærere og 9 foreldre.

### **5.2.6 Resultater**

Med denne kategorien tenker jeg på noe som oppnås etter hvert i skolen, forventet resultat faglig eller sosial utvikling. Utsagn som sier noe om måloppnåelse vil være med her. Det var ganske få utsagn som passet inn i denne kategorien. Jeg har valgt å ta med de utsagnene som henviste til noe med læringsresultat. Det var ikke noen naturlige underkategorier slik jeg så det. Noe av det informantene sa her var:

"Optimal utvikling og læring både faglig og sosialt".

"Få forståelse av de sosiale kodene".

"Målene må være mulig å nå for alle".

"Usikker på læringsutbyttet for en elev med Downs i vanlig klasse".

8 personer har noe som passer inn i denne kategorien, 3 skoleledere, 3 lærere og 2 foreldre. Det er ikke mange som har hatt fokus på resultater i skolen i forbindelse med inkludering. Her er det mulig at jeg kategoriserer for strengt og at flere har tenkt på det gjennom tilpasning eller ord jeg har satt i en annen kategori. Det er også mulig at ordet inkludering ikke får dem til å tenke på noe som har med resultater å gjøre.

### **5.2.7 Opplevelse**

I denne kategorien handler det om hvordan elevene/barna opplever å være inkludert, hvordan en tenker at det vil oppleves. Det er også innslag av foreldres opplevelse av eller ønske om å bli tatt med. Det handler om hvordan voksne tenker seg at inkludering er. Hovedvekten i denne kategorien går mot læringsmiljø, det sosiale læringsmiljøet: men det er også innslag som går på faglig opplevelse. Kategorien er stor med mange utsagn. Den er delt videre opp i 2 underkategorier. Mange av utsagnene var like, eller omtrent i samme område, så det ble ikke så mange underkategorier som jeg trodde til å begynne med, 14 skoleledere, 10 lærere og 11 foreldre mente denne kategorien var viktig, til sammen 36 av 45 informanter.

#### *a) Følelse av tilhørighet og trivsel (sosialt aspekt)*

Underkategorien består av hvordan det er når en er inkludert, hvordan skoleledere, lærere og foreldre tror at det arter seg. Det sies også noe om hva det innebærer for eleven/barnet å være inkludert i skolen. Her er noen av utsagnene:

"En elev som skulle gå i en spesialgruppe likte seg så godt at han ble i klassen, miljøøvelser i begynnelsen av skoleåret la grunnlaget for det."

"Skolen ordnet opp i en mobbesak, det tok skolen veldig på alvor og løste fint, både med de som gjorde dette og de som ble utsatt for mobbingen".

"Han/hun er glad og fornøyd".

"Han/hun har venner og er med i klassen".

"Elevene blir hørt og sett".

"Elevene skiller ikke mellom skole og fritid, mange av konfliktene vi får i skolen har sitt utgangspunkt i fritiden, skolen må ordne opp."

"Synes de nye sosiale mediene skaper problemer, de ulike arenaene som barn beveger seg inn på som vi ikke har kontroll over".

"Elev med psykiske vansker prøvde å ta livet sitt".

"Elev med adferdsvansker ble frosset ut av klassen".

Noen av de siste utsagnene er om det å ha det vanskelig å streve med inkluderingen. Jeg har tatt dem med fordi de gir uttrykk for at denne siden også ble tatt frem av informantene. Det var flere som nevnte hvor vanskelig det kan være å få til opplevelse av inkludering.

#### b) *Følelse av mestring (faglig aspekt)*

Her viser det hvordan elever mestrer og har gode opplevelser med det faglige i skolen, men også noen kristiske eller ikke så gode opplevelser. Jeg har valgt å ta dem med her også, da de kan si noe om hva som må til for å skape inkludering.

"Elever som ikke kunne norsk, ledet dans med de andre elevene i klassen".

"De som intellektuelt faller utenom blir veldig alene når de kommer oppover i klassene.

"Elev med Downs syndrom som fungerte godt de første årene, men så føyk de andre fra ham".

"Vi har en elev med store hjelpebehov som trives i klassen, men lærer lite. PPT er fornøyd bare han trives, jeg synes det er et svik mot eleven", lærerutsagn.

"Vi opplevde at skolen la ansvar for opplæringen til de barna som strever over på foreldrene. De fikk ikke hjelp, foreldrene måtte hjelpe".

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Her har informanten kritiske kommentarer til hvordan skolen la frem utfordringer ovenfor foreldrene. Opplevelsen hos foresatte var dermed at de måtte ordne opp selv, det var ikke hjelp å få hos skolen. Noen vil kanskje kalle dette for ansvarsfraskrivelse.

### **5.3 Hva legger de ulike gruppene i begrepet inkludering?**

I samlingen av resultatene har gruppene i stor grad blitt sett som en stor enhet, det var ikke veldig store forskjeller i svarene fra de ulike gruppene etter kategori-inndelingen, men noe forskjell var det. Foreldrene hadde færre utsagn i alle kategoriene, enn skoleledere og lærere. For alle tre gruppene var betingelse, tilrettelegging og opplevelse de kategoriene som hadde flest utsagn, utenom ideologi som ble den klart største. Det har utgangspunkt i at 41 av 45 deltakere ga uttrykk for at alle barn skal være i skolen, ha sin plass i nærskolen. Etter kategoriseringen laget jeg, som tidligere nevnt, en tabellarisk oversikt. Den ligger som vedlegg 4. Ved gjennomgang av intervjuene på jakt etter grunntone, så jeg at perspektivet, det som var i fokus, kunne være noe forskjellig. Det er i grunnen også ganske naturlig da en i utgangspunktet kanskje har mest fokus i forhold til oppgavene en skal ivareta, i den rollen en har. Ved gjennomgang av den tabellariske oversikten viser det seg at fordelingen av utsagn er slik:

Mange skoleleder hadde mest fokus mot helhet i skolesystemet, de hadde flest utsagn i forhold til opplevelse og ideologi (14), så tilretteleggelse (12), betingelse (11), deretter kom honnørord (4) og færrest på juridisk og resultater (3).

Læreren hadde naturlig mest fokus mot klassen eller de elevene og foresatte hun/han skal ivareta. De fleste hadde her utsagn i kategorien ideologi (15), betingelse (14), tilrettelegging(12), opplevelse (10), juridisk (9), og færrest i honnørord (6) og resultat(3). Dette var imidlertid ikke konsekvent gjennomgående. Mange fra de ulike grupper, hadde også tanker om de gruppene de ikke representerte, de så ting i en sammenheng.

Foreldrene hadde flest utsagn i kategorien ideologi (13), opplevelse(11), så tilrettelegging og betingelse (9), deretter honnørord (6), og til slutt resultat og juridisk med (2).

## 6. DRØFTING

I kapittel 1 har jeg tatt for meg begrepet inkludering fra rammene og styringsdokumentene, hvilke føringer som ligger for skolen i dag, samt litt av utviklingen i samfunnet. I kapittel 2 har jeg vist til noen teorier som sier noe om hvorfor det er viktig med inkludering, og teorier om hva som kan være medvirkende til om en opplever seg inkludert eller ikke. I metodedelen viser jeg til hvordan undersøkelsen har vært gjennomført og hvilke metoder som ble brukt, samt hvordan jeg har analysert informasjonen for å komme frem til resultatene. Litt mer om det og resultatene kommer frem i kapittel 5. I dette kapittelet vil jeg se på resultatene innenfor de ulike kategoriene opp mot rammeverket og teoriene som ble presentert tidligere, samt noe aktuell forskning fra feltet. Informantene hadde flest utsagn som ble plassert i kategoriene ideologi, betingelser, tilrettelegging og opplevelse. Jeg vil nå ta for meg hver kategori og se svarene der opp mot rammene og teorien fra kapittel 2 og 3.

### 6.1 Ideologi

Denne kategorien har overlappingspunkt til andre kategorier. Ordene her dreier seg i stor grad om overordnet nivå, ikke den konkrete kontakten med barna. Nesten samtlige informanter har uttrykt noe om elevene i skolen, at alle skal med i skolen. 42 av 45 uttrykker at *alle* skal være i skolen. Jeg tolker dette som at de da tenker på alle typer elever som hører til/bor i et område. Dette er i samsvar med opplæringsloven og inkluderingstanken i rammeverket til skolen (nærskoleprinsippet oppl § 1). Spesialskolene er omtrent avviklet i Norge i dag (Dalen, 2006), men selve systemet er på en måte ikke helt avviklet. Mange av de metodene og hjelpemidlene som ble brukt i spesialskolesystemet er bare overført til den ordinære skolen, inne på egne rom. Så selv om: «en kan øyne en ideologisk tanke bak den nye læreplanen, er mye ved det samme. Det kan se ut som at mange elever får segregerte tilbud fysisk plassert på nærskole», (Dalen, 2006). Noen av lærerne i undersøkelsen min ga uttrykk for at det var slik. I skoleutvalget mitt er det 22 skoler, der 5 av dem har avdeling for barn med spesielle hjelpebehov. Det gis uttrykk, gjennom svarene, for at det er store forskjeller mellom de ulike skolene hvordan elever med ulike vansker ivaretas. Noen skoler har spesialavdeling for barn med ulike lærevansker. I

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

opplæringsloven finner jeg ikke føringer om det, tvert imot viser Monika Dalen til undersøkelser der elever med spesielle behov har hatt bedre læringsutbytte av å være sammen med andre i vanlige klasser (Dalen, 2006: 63).

Det er mulig at noen av svarene i denne kategorien handler om den fysiske plasseringen, som ikke sikrer reell inkludering. Det vil da si at noen tenker at inkludering er å være fysisk tilstede i sammen rom. I noen situasjoner kan det nok være det, mens i de fleste situasjoner vil en også forvente å kunne delta i fellesskapet..

### **6.1.1 Likeverd, fellesskap og tilpasning**

"Like muligheter er et uttrykk for rettferdighetsutfordringen i skolen. Skolen skal være sosialt rettferdig" sier P. Haug og K. Bachmann (Møller m fl, 2007:66). Dette står i boka «Læringsplakaten», som tar for seg uttrykkene fra Læringsplakaten i Kunnskapsløftet, og ser dem opp mot forskning. Kategoriene *fellesskap* og *tilpasning* er også å finne igjen i styringsdokumentene og ideologien som skolen er basert på (Peder Haug, Læringsplakaten.), (Opp.l.l § 1-2, og kap.5, og læreplanverkets generelle del). Her velger jeg å omtale disse kategoriene sammen. I resultatdelen knyttet jeg kategorien opp mot verdi. 3 skoleledere har jeg tolket som gjennomgående ideologiske i det arbeidet de beskriver at de gjør. De hadde med seg grunnverdien i det meste som ble foretatt på skolen. De oppfattet jeg som ideologiske i seg selv. De hadde klare tanker og beskrivelse om hvordan de jobbet for å nå ulike mål, klare krav til medarbeiderne om hva dette innebar og jobbet systematisk for å få det til. Det de ga uttrykk for var en reell, systematisk struktur over hvordan de jobbet for inkludering i skolen, slik Monika Dalen sier i et kapittel i boka, «inkludering utfordrer hele skolens innhold og organisering» (Dalen 2006:68). De beskrev på mange måter P. Senge's lærende organisasjon om delte visjoner og teamlæring (Senge 1990).

## **6. 2. Honnørord**

Hvordan er utsagnene i kategorien honnørord opp mot begrepet inkludering i skolen? Respekt, med i fellesskapet, mangfold, bit i helhet, enhetsskolen mange av informantene ramser opp mange forskjellige ord som er lite konkrete, og de følger

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

ikke opp med konkrete eksempel. De sier lite om hva det innebærer i praksis. Det samme står også i Rapport 3, evalueringen av L-97, "*at mange ord i læreplanen og rammeverket er fine honnørord, som det er vanskelig for skolen å gjøre om til praksis, eller vite hvordan det skal gjøres i praksis, hva som er intensjonen med ordene*". Flere av utsagnene til informantene ser ut til å være der at det er vanskelig å konkretisere begrepet inkludering i skolen. Kanskje det handler om, slik Vygotsky sier det: "tanker blir utviklet gjennom bruk av ord og språk" (Vygotsky 1986:200; Postholm2009:113). Om dette er rett, så hjelper det ikke med fine ord. Da må ordene også brukes, og for å få gjennomført noe, må vi ha et språk på det, som vi kan sette handling til. Bli tatt med kan være et slikt honnørord som det er mye kraft i om det blir tatt ut i praksis. Det vil da innebære at eleven opplever å være med i det som skjer, ikke bare at læreren eller andre elever sier at du kan være med der. Så står han kanskje der, sammen med de andre, uten å reelt sett være sammen.

Medbestemmelse som er med på å skape indre motivasjon, gjennom deltakelse i forhold til hvordan undervisningen kan gjennomføres, bli spurt om hvordan en lærer best og bli tatt med på råd om hvordan praksis kan gjøres for å kjennes god ut. Dette blir på en måte motsatsen til honnørordene. Utsagnene som ble i denne kategorien ble ikke konkretisert. Om inkludering blir med fine ord, vil voksne i skolen miste sin troverdighet i forhold til barna. Dette vil igjen virke negativt inn i forhold til å skape motivasjon og mestringsforventning. Fine ord som ikke blir fulgt opp skaper skuffelser, som igjen kanskje gjør at noen ikke orker å prøve en gang.

### **6.3 Juridisk**

Denne kategorien har ikke fått så mange utsagn da en del av dem er overlappende med ideologi, det gjelder særlig det at alle har rett til å gå på samme skole. Og at spesialskolesystemet er på vei ut. Det kan kanskje bety at de fleste tenker på inkludering som noe fysisk, sosialt eller faglig, uten å være så opptatt av jus og rettigheter. I tillegg har noen få pekt på at foreldrenes rett til medbestemmelse inn i skolen. Det er en rettighet og det er også et behov. Behovet for medbestemmelse kommer under betingelse og samarbeid. Rettighetene finner vi igjen i opplæringsloven, formålsparagrafen og læreplanverkets generelle del med læringsplakaten. Meld. St. nr 18 har med et eget avsnitt hvor det skisseres hvordan

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

det skal utarbeides en veileder for foreldre med barn med behov for særskilt hjelp og deri en foreldreplakat(Meld. St.18:10). Dette behovet kan gjøre at kategorien også går mot opplevelse, opplevd behov for medbestemmelse. Dette viser igjen til Deci og Ryans teori, hvor viktig det er å være med å bestemme, og hvor denne driften til medbestemmelse kanskje også kan føre til mer utfordrende foreldre om de ikke opplever å få delta. Et grunnleggende behov er et sterkt behov som kan føre til sterke krefter, sterk motivasjon for å få noe gjennomført. I forhold til denne kategorien tenker jeg det er viktig at skolens ledelse og lærere er bevisst på hvilke rettigheter elever og foresatte har, samtidig som det også kan være sterke krefter som trer inn om de ikke opplever å bli tatt med i forhold til rettighetene som er der.

## **6.4 Betingelser for inkludering**

Denne kategorien er en av de store der mange av svarene er representert. Betingelsene er på en måte noe motstridende, på den ene siden trengs mye kompetanse og på den andre trengs ressurser. Noen ganger kan det ene kompensere for det andre, men i det daglige arbeidet er det nok viktig med begge deler. Faglig kompetanse, tverrfaglig samarbeid og nok voksne til å gjennomføre de oppgavene som skal utføres.

### **6.4.1 Egenskaper ved undervisningen/læreren**

Inkludering i denne kategorien er at undervisningen må være tilpasset, det må være tverrfaglig kompetanse på skolen og god kompetanse om ulike problemstillinger som dukker opp rundt ulike elever, og om klasseledelse, hos læreren. Det kommer også frem at lærernes kompetanse kan variere. En informant mener at elevens adferd gjør at han ikke er inkludert, en annen hevder at elever må ut av klasserommet fordi læreren ikke klarer å håndtere adferden hans. Da tenker jeg at dette kan handle om at kompetansen blant personalet ikke er god nok, ellers virker det som ansvarsfraskrivelse for skolens del. Ser en uttalelsen i lys av den sosiale bytteteorien, så kan den forstås. Jeg tenker da at denne eleven har en adferd som gjør at de andre elevene ikke vil være sammen med ham/henne. De andre elevene tar avstand fra denne adferden og vil ikke bli sammenlignet med eller risikere å få skyld for noe de ikke synes om. For læreren kan det også oppleves som strevsomt at det han eller hun har planlagt ikke lar seg gjennomføre fordi en elev ikke klarer å forholde seg til



Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

det. Det blir dermed negativt utbytte av samspillsforholdet (Sletta 1989:105). Elever med ulike typer vansker har også ofte lav sosial status (Skaalvik og Skaalvik 2009).

Ut fra regelverket skal skolen også legge til rette for sosial inkludering. Flere har sagt noe om at enkelte grupper elever er det vanskeligere å få inkludert enn andre. Da særlig elever med ulike typer adferdsvansker. Det er et problem i skolen at det ikke er noen sosial læreplan (Ogden, 2008:6), men § 9a gir føringer i forhold til elevens arbeidsmiljø. I slike situasjoner blir lærerens kompetanse og skolens praksis viktig for å ivareta de elevene som ikke klarer å forholde seg til de sosiale reglene, slik at de ikke blir utstøtt, eller opplever seg utstøtt. Gode skoler vet hva de driver med og hvor de skal og har systemer som ivaretar både utvikling av lærernes og elevenes kompetanse både faglig og sosialt (Ogden 2008:89). Hos flere av informantene mine kom dette tydelig fram, at de hadde tiltak med tanke på å håndtere ulik elevadferd, og ivareta elever i ulike situasjoner. De var opptatt av å skjerme elever som ikke helt klarte det som ble forventet for så å hjelpe dem til å mestre. I dette ligger betydningen av å ivareta selvbilde til eleven og ikke la medelever få et negativt bilde, her synes jeg å se igjen både sosial bytteteori og mestringsforventingen til Bandura, (Skaalvik og Skaalvik 2009).

#### **6.4.2 Samarbeid /informasjon**

Foreldrene ønsker klart samarbeid med skolen og informasjon om hvordan de kan hjelpe sine barn. De gir også uttrykk for å være villige til å stille opp, samtidig som flere uttrykker at andre ikke stiller opp og tar ansvar for sine barn. I denne underkategorien kom ansvar stadig opp i ulike sammenhenger. Skolelederen tar ansvar for samhandlingen ved å være tilstedet i den arenaen foreldrerådet er-FAU, møter foreldre ute i skolegården om morgenen, prøver å være synlig med der foreldre er tilstedet. Både skolelederne og foreldrene hadde med denne arenaen i tankene om inkludering. Lærerens fokus her var rettet mot samarbeidet rundt den enkelte elev. I stor grad mot at foreldrene der må være med å ta ansvar. Inkludering som går på at foreldrene også får informasjon om hvordan de kan hjelpe barna med leksearbeidet var ikke nevnt fra lærerens side, men foreldre på pekte at det noen ganger er vanskelig å hjelpe barna, da de ikke forstår hva de skal gjøre. «I forskrift til opplæringsloven § 20-1 er det presisert at samarbeidet skal ha eleven i fokus og føre

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

til god oppfølging av elevens faglige og sosiale utvikling «, (Meld.St.22:107/8). Jeg tenker da at dette handler om å ta foreldrene på alvor, ikke gi lekser som ungene ikke kan klare uten hjelp, eller så må en informere/gi veiledning til foresatte om hva som er forventet. 10 av 15 foreldre sier noe om at dette kan skolen bli bedre på å ta foresatte med i arbeidet rundt elevene. Dette er et stort underpunkt. Det anbefalinger fra informantene om det som fungerer godt er det en del av: "Gi mer informasjon, stille tydeligere krav, bli bedre i kommunikasjon og relasjonsarbeidet. Det påpekes her fra de ulike gruppene at både skoleledere, lærere og foreldre har et ansvar. Bandura (1997) har også punkter for hvordan gode skoler jobber for å bedre elevenes læring gjennom tett samarbeid med foreldrene. Han viser til at de lærer eller kurser foresatte i hvordan de kan hjelpe barna sine med leksearbeidet, for å styrke læringen. Han skriver også at de fleste foreldre gjør så godt de kan, men de vet ikke alltid hvordan de skal gjøre det. Det er derfor viktig at skolen tar dette ansvaret, for å hjelpe foreldrene også til å mestre. Skolen ved skoleleder bør sørge for god nok, og nok informasjon ut til foresatte. Han/hun skal også legge til rette for samhandling mellom partene. Læreren i klasserommet for den faglige og sosiale læringen og miljøet i klassen, og foreldre for å ta del i barnets skolegang, komme på møter en er invitert til, slik at de får informasjon.

### **6.4.3 Ressurser**

Her kommer tidsressurs inn som et viktig punkt. Det er elever med mange forskjellige behov i den samme skolen, de trenger forskjellig opplæring og tilpasning. Inkludering i den norske skolen er en krevende inkludering. (ref Skaalvik) I mange skoler er det tidvis elever som kommer fra andre land, kanskje midt i skoleåret, med lite formell opplæring, de kan ikke norsk, men skal allikevel rett inn i vanlig klasse i norsk skole, tilsvarende den alderen de har. For læreren vil det nesten være en umulig oppgave å ivareta alle uten noe ekstra støtte i form av en annen voksenressurs. En av informantene mente det burde være graderte muligheter til å sette inn ressurser ved behov: «Ulike trinn med toppressurs for noen få i spesielle tilfeller, som en slags trappetrinnsmodell". Flere lærere har sagt noe om denne problemstillingen, hvor vanskelig det er når det er store elevgrupper med ulike behov, og få lærertimer. Dette underpunktet var det lærere og noen få skoleledere som hadde fokus på. Jeg synes at dette støtte opp under påstanden om at inkluderingen i den norske skolen er en

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

krevende inkludering. Det er et ressursbehov for å få til inkludering. « *Internasjonal forskning har vist en generell økning i antall oppgaver som lærere på legges og arbeidsomfang. Det er mangel på tid til forberedelse og enkeltelever,* (Skaalvik og Skaalvik, Andreassen mfl 2009:142). Det er ressurskrevende når elever med mange ulike behov skal ha opplæring, enten de er i samme rom eller i forskjellige rom.

#### **6.4.4 Holdninger**

"Dersom noen ikke ønsker det, er det krefter som jobber imot og det blir ikke inkludering». Dette utsagnet kommer fra en skoleleder som også presiserer at en hele tiden må jobbe med holdninger i personalet. Flere av de andre informantene sier det samme, særlig er det skoleledere og lærere som uttaler dette om kollegaer i egen organisasjon. Det må jobbes med holdninger i personalet som går på elever med ulik type adferd, eller legning. Sosial bytteteori, arbeid med elevsyn og etikk i personalet, bygge felles kultur, skolelederrollen er viktige stikkord i denne sammenheng. Skolelederen må ta ledelsen. «Veldrevne skoler kjennetegnes av positiv gjensidige påvirkninger mellom lærere, fag, undervisningsgrupper og avdelinger,» (Ogden 2008:90). Vi trenger et skolesystem som ser mer helhetlig. En må planlegge for de elevene som kommer, inkluderingstanken må gjennomsyre hele systemet, dette kan gjøres gjennom kollektive prosesser i personalet etter prinsippene i lærende organisasjoner og teamlæring,(Senge1990). Både lærere, foreldre og skoleledere påpeker hvor viktig det er å stadig arbeide med holdninger i personalet, og foreldregruppen. Gjennom holdningsarbeid vil skolen da også kunne øke muligheten for ulike elever å «høyne» verdien sin i det at de kan få trening i å utveksle positive handlinger. Jeg tenker da at en gjennom holdningsarbeid har fokus på de positive sidene hos elevene. Læreren er en viktig aktør i dette arbeidet. (Skaavik og Skaalvik 2009:210). I et bytteteoretisk perspektiv vil elever med lav prestasjon virke negativt belønnende, de vil kanskje utgjøre kostnader. Undersøkelser har vist at lærere har tendens til å være vennligere ovenfor elever som er faglig flinke, enn ovenfor dem som strever. Dette tenker jeg det er viktig at skolen er bevist på og jobber aktivt mot i byggingen av skolekulturen. Ledelsen er viktig i dette holdningsarbeidet.

## **6.5 Tilrettelegging**

Underkategoriene her er didaktisk/metodisk, organisering, bruke adekvate hjelpemidler, og kommunikasjon/samhandling. Kategoriene drøftes under hvert underkapittel.

### **6.5.1 Didaktisk/metodisk**

Det direkte undervisningsarbeidet rettet mot eleven er i denne kategorien. Her er den konkrete tilpasningen i fokus. En forelder uttrykte sin frustrasjon slik: "Skolen må ha ansvaret og ta ansvaret for tilpasset undervisning, også for leksearbeidet". Hun hadde prøvd å få skolen til å være tydeligere i forhold til hva barnet skulle gjøre, og mente at de egentlig ikke visste hva eleven faktisk hadde mulighet til å klare. Generelle mål holder ikke på en arbeidsplan. Den må være tilpasset forutsetningene til elevene det gjelder, en må velge lærestoff som gir optimale utfordringer til den enkelte elev, (Skaalvik og Skaalvik 2009:183).

«En del barn trenger klar struktur og tydelige rammer, skolen kan ikke overlate ansvaret til barna, jeg synes dette er ansvarsfraskrivelse", dette sier en forelder til gutt på ungdomsskolen. Den samme understreket at det er læreren som har makt til å få ungene til å gjøre noe og de må gi gode nok instruksjoner eller forklaringer. Denne forelderens refererte videre til at :» Han gjør som læreren sier, ikke det jeg sier.» det er viktig at læreren er oppmerksom på den rollen han/hun har og hvilken makt det ligger i rollen. Hvor viktig lærerens mening er for mange av elevene. Læreren er i mange tilfeller en av de signifikante voksne for barn(Skaalvik og Skaalvik 2009). En av de andre lærerne hadde oppdaget dette, og fortalte om hvor viktig det ble med forventninger til prestasjon og arbeid til alle elevene. De hadde jobbet en del med mål på skolen, og hatt litt lite forventninger til elever med ulike vansker. De hadde rett og slett tilpasset for mye, på den måten at det ble for lett, elevene fikk ikke utfordringer. Da lærerne la om undervisningen og forventet mer også av "svake" elever ga det resultater. «Forventning om mestring har stor betydning for læringsaktiviteter på alle nivåer» (Skaalvik og Skaalvik 2005:147). Det at noen andre signaliserer troen på at du som elev kan klare noe, kan være med å gjøre at du prøver, gir motivasjon til å komme i gang, for deretter å oppleve å få det til. Her mener jeg at Bandura sin teori om mestringsforventning og Deci og Ryans behov for indre motivasjon viser seg.

### 6.5.2 Organisering

Informantene har en del utsagn rundt organiseringen i skolen. Her kommer det frem at elevene godt kan være i en gruppe, flere mener at de ikke trenger å være i en klasse. I forhold til opplæringsloven skal alle elever ha en gruppetilhørighet (oppl.l.§ ). Det kommer da an på hva en definerer som gruppe. En lærer sa: "Jeg har hatt elever med så store fysiske og psykiske vansker at det å være i en skole nesten ikke er mulig, de er sengeliggende." Her høres det ut som at det er inkludering som en fysisk plassering. Det er ikke snakk om å få til opplæring, slik jeg tolker det, mer plassering i samme rom som resten av klassen. Dette utsagnet er noe overlappende med kategorien ideologi, men går helt ned i det konkrete. Det gis her klart uttrykk for at det må være mulig å organisere på en annen måte slik at elevene også får mulighet til faglig utvikling. I spesialskolesystemet var det slik at differensiering gikk på det organisatoriske, mens det nå i en inkluderende skole skal gå mer mot det pedagogiske. Det vil da si at elevene er i sammen læringsarena, men har forskjellig undervisning og oppgaver (Ogden 2006).

I utsagnene var det ganske store forskjeller mellom de enkelte informantene om hvordan undervisningen kan organiseres; fra uttalelser som «alle i samme alder», «mest mulig i samme rom, til samme tid», til at det er helt greit å ha egne avdelinger innenfor skolen, eller på en annen skole, eller et annet bygg langt borte fra skolen. Det vil i store trekk handle om en organisatorisk differensiering, inkludering syntes i denne sammenheng å bestå i hvor elevene var plassert. Det er mulig at det da er de faglige målene som styrer organiseringen mer enn sosiale mål, eller er det et syn på at elevene er så forskjellige i fungering at en ikke klarer å tilpasse opplæringen i samme rom? 2 skoleledere var veldig klare på at elevene skulle være mest mulig sammen i skolen selv om de hadde ulike opplæringsbehov. Fellesskolen er basert på at alle skal få opplæring i samme skole (udir 2009:17), samtidig kommer det frem under intervjurunden at mange av informantene er knyttet til skoler som har en egen avdeling for barn med ulike typer lærevansker. Oppl.l.§ 8-2 regulerer organiseringen av elevene som i utgangspunktet skal være i en klasse/basisgruppe. Når en elev skal være, eller om det skal være en særskilt organisering, må dette være fastsatt i et enkeltvedtak. Der skal det stå hvordan organiseringen skal være, og det

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

understrekes her, at nærskoleprinsippet også gjelder for elever mer særskilte behov. De skal i utgangspunktet også tilhøre en basisgruppe/klasse.

### **6.5.3 Bruke adekvate hjelpemidler**

Elev med dysleksi kom fra barneskolen til ungdomsskolen med store vansker. Han trodde ikke at han kunne lære. Han fikk tilpasset undervisningen og læresituasjonen, fikk troen på seg selv og kom i gang med læringen. Skolen klarte her å legge til rette slik at han fikk oppleve mestring, og deretter flere mestringserfaringer, som igjen skapte mestringsforventning. Her var det lærere som hadde kompetanse om de vanskene eleven hadde for å lære, og satte i gang med å bruke tilpassede hjelpemidler. Det er håp, denne eleven fikk erfare mestring og begynte å tro på seg selv. «Elever med ulike vansker trenger ulike typer differensiering. En elev med lese og skrivevansker vil ha behov for materiell som kan lette tilegnelsen» (Skaalvik og Skaalvik, 2005:186). Effektive lærere bruker adekvate hjelpemidler i differensieringsarbeidet og det virker, når en tar utgangspunkt i elevenes behov.

### **6.5.4 Kommunikasjon/samhandling**

Flere av deltakerne hadde utsagn om hvordan en kunne ta elevene med i læringsarbeidet. Deci og Ryans legger stor vekt på medbestemmelse for å bli motivert for læring, (Skaalvik og Skaalvik, 2009) I den forbindelse er det flott at skolen har en undersøkelse blant elevene for å finne ut hvordan de selv synes de lærer best og har fokus mot å finne ulike arenaer for å nå elevene på. For noen elever er det kanskje bedre å skrive om det, enn å snakke. Det å ha et eget rom tilgjengelig der en kan snakke uforstyrret ved behov, viser respekt for elevene og signaliserer at de tas på alvor. Rektorer som er med ute i klasserommet og har faste timer med elevene der medbestemmelse står på planen er et annet eksempel på god praksis, hvordan medbestemmelse og kommunikasjonen kan ivaretas. Men det er imidlertid viktig at det blir en reel kommunikasjon og medvirkning, at det ikke bare er timeplanfestet. Elevene må tas reelt på alvor, slik at når de blir spurt om å uttale seg, eller samhandle, så må det vises igjen i praksis. Jeg mener ikke at de alltid må bli hørt, men noen ganger må de det, og om det de sier ikke kan tas til følge, så må kommunikasjonens formen være god. Hvordan en snakker sammen, at elevene får komme med innspill og at innspillene blir tatt til følge når det er mulig. I prisen for

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

inkluderende skoler vises det også til dette punktet. I forhold til samhandling med elevene og mellom elevene har elevenes adferd noe å si. Lærer peker på elev som ikke noen vil være med fordi den eleven oppfører seg på en måte som de andre ikke synes noe om. Da er det viktig at læreren klarer å snakke med elevene, ta fatt i denne utfordringen og hjelpe dem videre i samhandlingen. Den ene eleven høres her ut til å bli støtt ut som i sosial bytteteori. Det er ikke noe å tjene på å være sammen med ham (Sletta1989). Tre skoleledere, som også ble omtalt under ideologi hadde utsagn som også kom i denne kategorien. Der det i skolen jobbes med kunnskap og kompetanse i personalgruppen, jobbes med å få felles språk og ord på målsettingene i skolehverdagen, etter prinsippene i en lærende organisasjon. Der handlinger tas opp til vurdering og diskusjon for å komme frem til felles videre handling eller justering av handling. I utvikling av skolekultur og stryke læreres kompetanse kan det også være aktuelt å bruke veiledning som metode i skolen. Der kan de ansatte hjelpe hverandre og reflektere sammen for å øke sin handlingskompetanse, slik at de går inn i dobbel-kretslæring (Andreassen m.fl 2009:47). Vekting på å være en lærende organisasjon, hvor en hele tiden utveksler erfaringer og gjør endringer etter behov, og holder verdiene i skolen opp mot det som faktisk skjer. «Kommunikasjon er en av de prosessene som holder en organisasjon sammen, God kommunikasjon og informasjonsflyt. Tydelig ledelse og vekt på kommunikasjon. Kommunikasjon og informasjon er lim i organisasjonen» (Andreassen m.fl, 2009:172).

## **6.6 Resultater**

Bandura har kriterier for en god skole, det samme har Terje Ogden. De utsagnene som har blitt plassert her har stort sett vært at det også må være sosiale mål i skolen. Dermed kan det virke som at denne kategorien ikke har vært i deltakernes tanker. Det kan også være at det er så selvfølgelig for folk at det skal være læring og utvikling i skolen, at de ikke kommer på å si noe om det. Kvalitet i skolen, vi må kunne etterspørre resultater i en inkluderende skole. Det gjelder da resultater for alle elevene. I denne undersøkelsen kan det se ut som at resultater ikke er noe gruppene naturlig tenker på i forbindelse med inkludering. Noe mer problematisering?

## **6.7 Opplevelse**

I analysen har jeg valgt å dele denne kategorien opp i faglig og sosial aspekt. Opplevelseskriterer skriver Skaalvik og Skaalvik om i boka skolen som læringsarena. Sosial bytteteori, medbestemmelse og tilhørighet. Opplevelse av å være med sier

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

mange av deltakerne, være med og ha venner. «et kjennetegn ved en inkluderende skole er at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø hvor elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider, hvor det er lov å avvike fra gjennomsnittet» (Skaalvik og Skaalvik 2009:206). Det sitatet synes jeg er betegnende for denne kategorien. Flere, fra alle gruppene, viser til elever som opplever tapsopplevelse og føler seg utenfor, blir ensomme etter hvert som de blir eldre. De får det bedre når de kommer til et sted der andre er mer lik dem, som i bytteteoretisk perspektiv vil si at de kan representere en ressurs som noen andre vil oppleve positivt i sin likhet. Denne kategorien har overlappinger med alle de andre kategoriene. En kan muligens si at opplevelse ligger som et bakteppe på det som skjer om en opplever seg inkludert eller ikke. Kanskje handler det da om en er i en relasjon eller ikke? Og samtidig hvordan en håndterer denne relasjonen, hvilke forventninger en har og i hvilken grad disse forventningene tilfredsstilles? En lærer forteller om barn som ikke ville ha ferie, de måtte på sommerferie og møte vennene sine. Det var der de hadde venner. Skolen er og har en viktig funksjon i samfunnet. De hadde ikke opplevd å ha venner før de begynte på den skolen som hadde en spesialavdeling. Jeg tenker dette handler om at skolen i mange tilfeller ikke klare å få til en reell inkludering, men i flere tilfeller en fysisk inkludering. Det er krevende prosesser der en har behov for kompetanse og ressurser, både hos ledelsen og lærerene. I alle ledd.

### **6.8 Oppsummering og videre arbeid med inkludering i skolen**

Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet inkludering i skolen? Det har jeg prøvd å vise til i kapittel 5 og 6, ved gjennomgang av resultatene og noen drøftinger opp mot teori og rammer. Det ble en stor undersøkelse med mange informanter til å være en kvalitativ undersøkelse. Jeg fikk mange intervjuer å analysere på min avgrensede tid. De informantene som har deltatt, har i stor grad lagt ideologien om at alle skal være i nærskolen i begrepet inkludering. Hvorvidt de da mener som en ren fysisk plassering eller om det er en mer gjennomgående inkludering der sosial deltaking er en del av det, er det uenighet i. Kategoriene betingelse, tilhørighet og opplevelse er de største utenom utsagnet om ideologi. Totalinntrykket jeg sitter med er at opplevelse av inkludering er gjennomgående i alle kategoriene, selv om den også er satt opp som en egen. Dette var noe alle informantene ga uttrykk for underveis, og det strømmer på en måte mot meg at det



Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

som er viktig for opplevelsen, er hvordan «møte» mellom personene i skolen og elevene fungerer er avgjørende.

Mange av utsagnene kan knyttes opp mot rammene og de ulike teoriene som ble lagt til grunn; betydningen av medbestemmelse, tilhørighet, sosial relasjonell samspillskompetanse og mestringsforventning.

I det arbeidet med inkludering i skolen har det kommet opp mange punkt som jeg synes er viktige å ta med videre. I artikkelsamlingen om arbeidet med læringsmiljø fins mange gode, konkrete forslag til aktiviteter om hvordan skolen kan jobbe med læringsmiljøet, der omtrent alle kan være med. Det er viktig med god tilrettelegging i skolesituasjonen, slik at de ulike elevene opplever mestring, og får anledning til å delta på sine premisser. Vi må hjelpe alle elevene til å lykkes. Når jeg sier alle her, blir det viktig å understreke at vi har noen elever i skolen som har store fysiske og eller psykiske funksjonshemminger som gir store lærevansker. For dem er det ikke alltid mulig å være med på linje med de andre elevene, derfor sier jeg omtrent alle. Men disse elevene må og skal også tas med på sine premisser.

Kjennetegn på gode og effektive skoler (Bandura 1997, Ogden 2008) er at de tar elevene på alvor. Dårlige prestasjoner blir ikke unnskyldt med dårlige forutsetninger. Nei, de stiller krav til elevene sine. De går fort inn med støttetiltak, så snart noen begynner å falle fra settes det inn tiltak. Tiltakene som settes inn skjer i en periode for å få elevene tilbake i gruppen. De involverer foreldrene i stor grad. Hvis ikke foreldrene vet hvordan de skal hjelpe barna, så hjelper skolen med å gi foreldrene kunnskap, viser dem hvordan de kan hjelpe barna. De har lærere som er gode på klasseledelse og en rektor som tar tak i ting fort om noe er i ferd med å bli problematisk. De har tydelige regler som blir fulgt opp. (Bandura 1997: 244-46)

Bandura viser til mye forskning som sier at det nytter. Det viktigste er ikke hvilke forhold du vokser opp under, men om du treffer noen som kan støtte deg på veien. Dette synes jeg resultatene i undersøkelsen støtter opp under.

## **7. HYPOTESER FOR VIDERE UNDERSØKELSE**

Det kunne vært spennende med en undersøkelse rette mot elevenes opplevelse av å være inkludert i skolen. Om de opplever seg inkludert og eventuelt hva de legger i begrepet inkludering i skolen. Jeg tenker da på en undersøkelse der en spørre elever i ulik alder på samme måte som skoleledere, lærere og foreldre har blitt spurt i denne undersøkelsen. Det kunne også vært spennende å undersøkt skolers bevissthet i verdisettet sitt, kulturen og hvordan de jobber med mål i skolen. Om de bevisst jobber med å motvirke den konkurranse og målingen som New Public Management legger opp til, eller om de har de verdiene som er representert der med ut i klasserommet til elevene, og sett det opp mot resultatene i skolen, som samfunnet nå i stor grad etterspør.

## REFERANSER

Andreassen, Irgens og Skaalvik (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy, the Exercise and Control*, by W.H.Freeman and Company, New York.

Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Oslo: Det Norske Samlaget.

Booth og Ainscow(2001): *Inkluderingshåndboka*, Vallset: Oplandske Bokforlag.

Dalen, Monica(2006): «*Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...*», Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Gjerde, Susann (2005): *Coaching hva, hvorfor, hvordan*, Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglseth Kåre og Skogen Kjell red.(2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kvale, Steinar, Brinkmann Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Meld. St.18, (2010-2011): Læring og fellesskap, det kongelige kunnskapsdepartement

Meld. St. 22 (2010-2011): Motivasjon-Mestring-Muligheter, det kongelige kunnskapsdepartement

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Møller Jorunn og Sundli Liv (red)(2007): *Læringsplakaten*, Kristiansand S:  
Høyskoleforlaget.

Ogden, Terje (2008): *Kvalitet i skolen*, Oslo Gyldendal norsk forlag.

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode*, Universitetsforlaget Oslo.

Senge Peter M (1990): *The Fifth Discipline*, Random House Business Books.

Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (2008): *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W. Cappelens  
Forlag.

Skaalvik Einar M. og Skaalvik Sidsel(2011): *Motivasjon for skolearbeidet*, Trondheim,  
Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik Einar M. og Skaalvik Sidsel(2009): *Skolen som læringarena*, Oslo,  
Universitetsforlaget.

Skogen, Strømstad og Nes, Rapport 3, Evaluering av L-97, lastet ned fra  
[www.udir.no](http://www.udir.no)

Sletta Olav, (1985) *Sosiale bytteforhold ved samspill i skoleklasser*, Otta  
Universitetsforlaget as.

St. meld. 31 (2004-2005): Kvalitet i skolen, det kongelige kunnskapsdepartement

Uljens Michael (1989): *Fenomenografi - forskning om oppfatninger*. Lund:  
Studentlitteratur.

Strandberg, Leif (2008): *Vygotsky i praksis*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Wadel Cato(1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord, SEEK A/S

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

Nettsider:

[www.udir.no/](http://www.udir.no/) materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet, professor Thomas Nordahl mfl.

[www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no) Lovdata - opplæringsloven

[www.udir.no](http://www.udir.no) Bachmann, Haug (2006): Forskning om tilpasset opplæring, Rapport nr 62

[www.inkluderende](http://www.inkluderende) arbeidsliv - regjeringen.no

[www.udir.no](http://www.udir.no) K06 - prinsipper for opplæringen

[www.udir.no/spesialundervisning/veileder](http://www.udir.no/spesialundervisning/veileder) til opplæringsloven

[www.naku.no/node/52](http://www.naku.no/node/52) (25.11.11)

Artikler:

Drugli May Britt m.fl 2009, Foreldreinvolvering i barnehage og skole, spesialpedagogikk 0609 s.44-52.

Kaland, Nils, HIL, Sosial inkludering eller isolasjon, Spesialpedagogikk 0309 s.44-52.

Skaalvik & Skaalvik, Forskning om elevenes opplevelse av skolen, Spesialpedagogikk 082009 s.36-48.

Master i skoleledelse høsten 2011, Sissel Fuglestad,  
Inkludering i skolen - Hva legger skoleledere, lærere og foreldre i begrepet?

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1 – Informasjonsbrev

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Vedlegg 3 – Kategorisering 1

Vedlegg 4 – Tabellarisk oversikt

Vedlegg 5 – Kategorisering 2