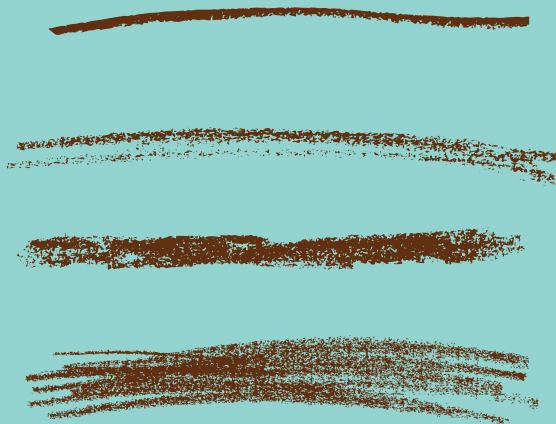


GEIR SKEIE HILDEGUNN FANDREM STEIN ERIK OHNA (RED.)

Hvordan arbeide med elevmangfold?

FLERFAGLIGE PERSPEKTIVER PÅ INKLUDERING



FAGBOKFORLAGET

Geir Skeie, Hildegunn Fandrem og
Stein Erik Ohna (red.)

Hvordan arbeide med elevmangfold?

Flerfaglige perspektiver på inkludering



FAGBOKFORLAGET

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Geir Skeie, Hildegunn Fandrem & Stein Erik Ohna (red.) 2022.

Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2022.

Boken ble første gang utgitt i 2022 på Vigmostad & Bjørke AS.

Materialet i denne åpen tilgang-versjonen av publikasjonen omfattes av åndsverkloven og er utgitt under lisensen Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis med følgende forbehold: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Fullstendig lisenstekst kan leses på

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.no>

Merk at andre rettigheter, som reklamerettigheter, personvern og ideelle rettigheter, kan begrense bruken av dette materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til UHRs retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4157-6

ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-4018-0

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa1003>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

Fagbokforlaget

Kanalveien 51

5068 Bergen

Tlf.: 55 38 88 00

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: Type-it AS, Trondheim

Forord

Denne boka har sprunget ut av programområdet «Mangfold, inkludering og utdanning», et tverrfaglig forskerfellesskap ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger, i samarbeid med VID vitenskapelige høyskole i Stavanger. Forskergruppen er tilknyttet og ledes av UNESCO Chair for Mangfold, inkludering og utdanning, UiS, som innehas av professor Geir Skeie. Vi ønsker at boka skal bidra til bedre innsikt i både mangfold og inkludering, gjennom å belyse ulike aspekter av dette.

I arbeidet med boka har forfatterne, som alle er medlemmer av forskergruppen, delt og diskutert ulike versjoner av bidragene samtidig som et felles grunnperspektiv har vært utgangspunkt for arbeidet. I tillegg har Peder Haug fått lese kapitlene etter at de ble ferdige, og han har bidratt med et eget kapittel som særlig belyser ulike perspektiver på inkludering, men også knytter inkludering sammen med mangfold.

Vi som er redaktører, vil takke Universitetet i Stavanger for støtte til publisering i form av åpen tilgang og Fagbokforlaget for godt samarbeid. Takk også til alle i forskergruppen for tålmodig og energisk innsats med skrivingen.

Stavanger, mars 2022

Geir Skeie, Hildegunn Fandrem og Stein Erik Ohna

Innhold

Kapittel 1

Mangfold, inkludering og utdanning 9

Gode intensjoner og komplekse realiteter

Geir Skeie, Hildegunn Fandrem og Stein Erik Ohna

Kapittel 2

Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis 24

Marianne Sandvik Tveitnes

Kapittel 3

Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole 50

Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse

Stein Erik Ohna

Kapittel 4

Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen 72

Gode intensjoner, utilsiktede konsekvenser?

Marieke Bruin

Kapittel 5

Samarbeid for inkluderende klassemiljø 96

En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering
i skolen

Svein Erik Nergaard og Hanne Jahnsen

Kapittel 6

Inkluderende ledelse 129

Rektorers forståelse og arbeid med inkludering i skolen

Hanne Jahnsen og Svein Erik Nergaard

Kapittel 7

Multietniske norske jenters identitetsposisjonering
i overgangsfaser 164

«Videregående skole ble mye vanskeligere enn jeg hadde trodd»

Solveig Roth

Kapittel 8

Hvordan kan historieundervisning bidra til mer
inkluderende forståelser av identifikasjon og
tilhørighet? 190

Ellen Vea Rosnes, Marita Sikveland og Øystein Lund Johannessen

Kapittel 9

Inkluderende elevmangfold i religions- og
livssynsundervisningen 220

Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelseser?

Hildegunn Fandrem og Geir Skeie

Kapittel 10

Den vanskelege inkluderinga 247

Peder Haug

Forfatteromtaler 267

Skeie, G., Fandrem, H. & Ohna, S.E. (2022).
Mangfold, inkludering og utdanning. Gode
intensjoner og komplekse realiteter. I: G. Skeie,
H. Fandrem & S. E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide
med elevmangfold?* (s. 9–23). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100301>

Kapittel 1

Mangfold, inkludering og utdanning

Gode intensjoner og komplekse realiteter

Geir Skeie, Hildegunn Fandrem og Stein Erik Ohna

Denne boka springer ut av overbevisningen om at elevmangfold er både en realitet, en ressurs og en utfordring. Elevmangfoldet i norsk skole gjør seg gjeldende i alle fag, på tvers av fag og i skolehverdagen. De som arbeider i skolen, og vi som utdanner lærere og driver forskning som skal bidra til økt kunnskap om utdanning, har en felles oppgave i å legge til rette for at en mangfoldig elevgruppe kan få en god skole. I denne boka finnes ulike bidrag til å forstå konsekvensene av elevmangfoldet, utfordringene mangfoldet reiser, og måter å arbeide med elevmangfold på.

Utfordringen

Vi er blitt vant til å beskrive norske klasserom som mangfoldige, og ofte tenker man på dette som noe nytt. Det tales om at globalisering og migrasjon har ført til at noe som før var homogent, etter hvert er blitt mer sammensatt, og elevmangfoldet presenteres som en utfordring for lærere og skolesamfunn. Men selv om mangfoldets karakter endres gjennom historien, har klasserommet aldri vært homogent, elevmangfoldet har alltid vært en utfordring for lærere, og kommer alltid til å være det. Kjernen i denne utfordringen kan sies å være hvordan man arbeider med elevmangfoldet slik at det omdannes fra å være en samling individer med ulik bakgrunn, ulike verdier, interesser og mål til å bli et læringsfellesskap der alle kan delta på like fot og på egne premisser.

Den grunnleggende pedagogiske og didaktiske utfordring som mangfoldet reiser, betegnes i denne boka som inkludering, og her ønsker vi innledningsvis å posisjonere oss. Å svare på mangfoldsutfordringen med inkludering betyr i korthet at alle elever skal få være deltakere i læringsfellesskapet ut fra sine forutsetninger, noe som også innebærer at de skal forholde seg til hverandre på en måte som er demokratisk, likeverdig og generøs. Barn og unge skal både lære om disse verdier og væremåter, de skal øve seg i å praktisere dem, og de skal erfare at skolens undervisning og læringsmiljø som helhet fungerer inkluderende. I skolehverdagen kommer mangfold og inkludering til uttrykk gjennom undervisning og nærmere bestemt hvordan det legges til rette for læring i ulike fag, der den enkelte elev får kunnskap om verden utenfor seg selv og kan ta stilling til denne kunnskapen.

Bakgrunnen for denne bokas søkelyspå inkludering, er de mangfoldsutfordringer som utdanningssystemet fra barnehage til høyere utdanning står overfor. Til tross for at utdanning alltid har måttet forholde seg til mangfoldige elevgrupper, er det grunner til å hevde at dagens norske klasserom kjennetegnes av økende forskjellighet blant barn og unge langs flere sosio-kulturelle dimensjoner enn tidligere. Samtidig finnes det et oppdrag om lik rett til utdanning og om at denne utdanningen skal være tilpasset elevenes forutsetninger slik at de alle kan delta. Dette oppdraget er forankret politisk både internasjonalt og nasjonalt, gjennom elevers rettigheter og skolens mål, men det realiseres lokalt.

Det siste peker i retning av at skolen må oppfattes som del av et bredere lokalt, nasjonalt og globalt nettverk. Klasserommet er ikke en lukket arena, men påvirkes av en rekke samfunnsmessige prosesser som til sammen avgjør hvordan integrering og inkludering skjer i et samfunn. Disse prosessene handler om forholdet mellom individer og grupper – og ikke minst om makt. Dersom vellykkede inkluderingsprosesser skal skje i skolen, kan det bety at utdanningssystemet må endre seg og at vi må tenke igjennom skolens formål og rammer i samfunnet på nytt. Barnehage og skole er kanskje de viktigste inkluderingsarenaene for barn og unge, ikke bare i kraft av å være arenaer for læring og inngangsport til arbeidslivet, men også som steder der de utvikler, forvalter og forhandler sine identiteter, og der fellesskap kan bygges.

Inkluderingsoppdraget

Mangfold som samfunnsmessig realitet henger derfor nøye sammen med utdanningssystemets politiske oppdrag om å bidra til inkludering, og vi vil kort presentere noen av de formelle og teoretiske forutsetninger vi her bygger på. Dette oppdraget kan forankres globalt i FNs bærekraftsmål nr. 4, som understreker at god utdanning er grunnlaget for å forbedre menneskers liv og for å sikre mindre ulikhet blant annet på grunn av kjønn og sosioøkonomiske forutsetninger. Ambisjonen om å minske ulikhet er et eget bærekraftsmål (nr. 10). Her understrekes det at man vil bidra til å «myndiggjøre alle og å fremme deres sosiale, økonomiske og politiske inkludering, uten hensyn til alder, kjønn, funksjonsevne, rase, etnisitet, nasjonal opprinnelse, religion eller økonomiske eller annen status» (Utenriksdepartementet, 2020). Slik forutsetter inkluderingsperspektivet at vi har blick for den variasjon som menneskers liv innebærer, og de ulike forutsetninger som vi kommer til utdanningssystemet med.

Det er med andre ord et svært bredt inkluderings- og mangfoldsbegrep som legges til grunn i både FN-målene og i opplæringsloven og læreplanens overordnede del. Sentralt i bakgrunnen for dette finner vi Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Utvalget som har levert NOU 2019: 23 om ny opplæringslov, understreker følgende i sin gjennomgang av eksisterende utdanningspolitiske mål:

Inkludering er et viktig prinsipp for opplæringen på lik linje med tilpasset opplæring. I ny overordnet del av læreplanene er et inkluderende læringsmiljø fastsatt som et av prinsippene for skolens praksis. [...] Ordet «inkludering» er ikke nevnt i prinsipper for opplæringen eller i den generelle delen av læreplanen som gjelder i dag, men inkludering er likevel et prinsipp skolen skal drive sin virksomhet etter. Inkludering er understreket blant annet i Salamanca-erklæringen som ble vedtatt på UNESCOs World Conference on Special Needs Education i 1994. Norge var et av flere land som sluttet seg til erklæringen. Å være inkludert vil si at elevene skal kunne delta i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever. Dette innebærer at den enkelte elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig. Prinsippet om inkludering kommer til uttrykk i opplæringsloven blant annet i regelen om at elevene skal deles inn i klasser som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet (§ 8-2), og regelen om at alle elever har rett å tilhøre et trygt og godt læringsmiljø (§ 9 A-2). (NOU 2019: 23, s. 344)

Ny, overordnet del av læreplan for skoleverket formulerer dette slik: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Et redskap for å realisere dette er innføringen av tre nye tverrgående tema i det nye læreplanverket for grunnskole og videregående skole, der særlig «demokrati og medborgerskap» og «folkehelse og livsmestring» er relevant i vår sammenheng. De to begrepsparene i hvert av temaområdene aktualiserer forholdet mellom individ og fellesskap. Det kan for eksempel handle om opplæring til demokrati og samfunnsdeltakelse ut fra de individuelle forutsetninger elevene har, om inkludering av nyankomne i et større fellesskap, eller mestring av ekskluderingsmekanismer som hindrer inkludering.

En rekke skolepolitiske dokumenter og læreplaner bruker mangfoldsbegrepet som et sentralt element når de skal formulere mål og innhold i utdanning. Et slikt eksempel er de nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen som kvalifiserer for å undervise i ungdomsskole og videregående skole, hvor mangfold, inkludering og tilpasset opplæring er trukket fram (Nasjonalt råd for lærerutdanningen, 2017, s. 12). I tillegg til skoleverket og lærerutdanningen har også

forskningen fått et inkluderingsoppdrag. Det kan vi spore i Kunnskapsdepartementets langtidsplan for forskning (Meld. St. 4 (2018–2019)), som blant annet peker på at forskning har et oppdrag fra samfunnet om å bidra til sosial bærekraft ved å produsere ny kunnskap om tilhørighet, medvirkning og deltakelse. Det vises til at forskning knyttet til mangfold og inkludering har en sentral plass og kan bidra til trygge oppvekst- og levekår som igjen danner grunnlag for velfungerende og gode samfunn, og at den satsing som skjer omkring digitale teknologier, må ses i en sosial og kulturell kontekst, og det pekes på at sosiale medier reiser etiske spørsmål. Meldingen peker på at både utdanning og forskning har en sentral rolle i demokratibygging og samfunnsfelleskap:

Utdanningssystemet, fra barnehage til høyere utdanning og forskning, har en vesentlig rolle å spille i arbeidet for å utvikle demokratiet, verne menneskerettighetene, fremme likestilling og inkludering og motvirke radikaliserings- (s. 12). [...] God integrering og høy arbeids- og samfunnsdeltakelse er helt sentralt for å møte utfordringene knyttet til migrasjon, ulikhet og samfunnsøkonomiske konsekvenser av utenforskap og frafall fra utdanning. (s. 13) [...]. Det trengs derfor kunnskap om hvordan institusjoner som holder det moderne samfunnet sammen, håndterer disse utfordringene, og hvilke institusjonelle ordninger som gjør det mulig å leve med økende kulturelle forskjeller og interessekonflikter. (Meld. St. 4 (2018–2019) s. 72)

Vi finner altså at både utdannings- og forskningssystemet har et omfattende inkluderingsoppdrag som springer ut av de komplekse utfordringer som samfunnets mangfold oppviser. Nettopp fordi oppdraget er knyttet til mål om inkludering, blir det viktig å se nærmere på hvilke forhold som fører til inkludering og ekskludering, og å forstå dynamikken mellom de to. Bidragene i denne boka gjør nettopp det, med ulike innfallsvinkler og ved å se nærmere på ulike teoretiske og empiriske spørsmål.

Inkludering som utfordring for forskningen

Det inkluderingsoppdraget vi har beskrevet ovenfor i lys av et mangfoldsperspektiv, gjelder altså også for oss som forskere. Vi som har skrevet denne boka, kommer fra ulike fagdisipliner og forskningstradisjoner, og gjør bruk

av dette i våre diskusjoner om mangfold og inkludering. Et av våre felles utgangspunkter er skillet mellom et kategorialt perspektiv på den ene siden og et ikke-kategorialt eller relasjonelt perspektiv på den andre (Emanuelsson mfl. 2001). I det første tilfellet har man primært et individfokus med vekt på kategorispesifikke aspekter ved elever, som språk, kultur, religion, etnisitet, evner og funksjonsnedsettelse, altså hva det tilsynelatende er som gjør at en elev avviker fra andre. Dermed knyttes forskningsfokus og lærerkompetanse til disse kategoriale ulikhetene, og konsekvensen blir at skolen må ha ulike typer av spesialistkompetanse for å kunne undervise ulike grupper av elever. I det ikke-kategoriale eller relasjonelle perspektivet avvises ikke relevansen av kunnskap om grupper av elever, men vekten er primært på å utforske inkludering som en idé og praksis i skole og hverdagsliv. Dermed legger man mer vekt på å ha et helhetlig syn på eleven; han/hun har mange dimensjoner i sin identitet, og disse kommer til uttrykk og endres i samspill med omgivelsene. I stedet for å legge hovedvekten på individet slik det «er», retter man fokus mot hvordan individet spiller ut ulike sider av seg alt etter hvilken arena man befinner seg på, eller hvem man møter. Dette samspillet skjer ikke i et maktfritt rom, men samtidig er det som regel et element av frihet for individet til å forvalte sin identitet ut fra egne premisser.

For å få fram kompleksiteten i dette og dermed forstå samspillet mellom individer og grupper har begrepet «interseksjonalitet» vist seg fruktbart. Det er hentet fra kjønnsforskningen, og innebærer et forsøk på å balansere den kollektive tilskrivningen av særlig etnisk, nasjonal og religiøs identitet mot en mer individuell og kontekstuell forståelse hvor poenget er at identitetsdimensjoner overlapper (Crenshaw, 1989, 1991). Når vi legger vekt på hvordan skolen kan tilrettelegge undervisningen slik at man får lærings situasjoner hvor eleven lykkes ut fra sine forutsetninger, betyr det at elevene skal kunne oppleve seg selv som en ressurs for fellesskapet. Da må det systemet skolen representerer, sørge for at betingelsene for den enkelte elevs deltakelse er på plass (Hilt, 2016). Samtidig må elevene erfare en subjektiv opplevelse av inkludering gjennom å lære sammen i fellesskap (Loreman, 2007). En slik tilnærming innebærer at for de fleste elever vil det ikke være behov for kategori-spesifikke strategier eller andre former for pedagogiske lærerspesialiseringer, slik man ofte fant i tradisjonell spesialpedagogisk tenkning. Til gjengjeld trenger alle lærere å ha et klart blikk for mangfold og strategier for å en inkluderende utdanning.

I denne boka har vi gjort bruk av forskningsbaserte forståelser av inkludering som er på linje med det som er sagt ovenfor, og her vil vi vise til Haug (2014). Han skiller mellom en vertikal dimensjon (klasse/skole, kommune og nasjonalt nivå) og en horisontal dimensjon, (øke) deltakelse, (øke) fellesskap, (øke) medvirkning og (øke) utbytte. Dette kan utdypes ved å vise til Florian og Black-Hawkins (2010) som i tillegg knytter inkludering til egenskaper ved læringsmiljøets evne til å ivareta elevmangfold og deltakelse for alle elever. Booth mfl. (2000) taler om inkludering som en prosess der man øker deltakelse og reduserer eksklusjon fra kultur, fellesskap og undervisning i den lokale skolen. Et slikt kontekstuellet orientert, lokalt perspektiv på arbeidet i skolen er viktig for denne boka fordi det understreker at inkludering er en kontinuerlig *prosess* i undervisning og skolesamfunn, ikke en tilstand som man oppnår ved å gjøre noe bare én gang og måler statistisk.

For forståelsen av inkludering er det ikke nok å knytte kvaliteter til hva inkludering innebærer, men også å være oppmerksom på hva som trekker i motsatt retning. Denne boka viser derfor at det finnes ulike forhold som kan begrense muligheten for å kunne delta og lære sammen i et fellesskap på likeverdig grunnlag. Dette berører diskusjonen om segregerte tiltak, slik som innføringsklasser for nyankomne, eller andre særtiltak for elever som blir definert som å ha spesielle behov. Her er det nærliggende å undersøke forholdet mellom fysisk integrering og inkludering. Generelt viser tidligere forskning på segregerte tiltak at organisering ikke nødvendigvis er det viktigste aspektet ved inkluderende utdanning (Bachmann & Haug, 2006); det å være noen timer i segregerte grupper fører ikke nødvendigvis til utenfor-skap (Jahnsen mfl., 2009). Det som i stedet er avgjørende, er hva som kjenneretegner lærerens relasjon til sine elever – om lærerens praksis preges av et relasjonelt og ikke et kategorialt perspektiv.

I de pedagogiske perspektiver som vi legger vekt på, er det sentralt at elevmangfold må møtes med god generell lærerkompetanse. Dette er diskutert og godt beskrevet av bl.a. Florian & Black-Hawkins (2010), Villegas & Lucas (2002) og Haug (2011). De argumenterer alle for at økende elevmangfold i skolen kan møtes med en inkluderende pedagogikk, slik vi har skissert det (hhv. «inclusive pedagogy» og «the culturally responsive teacher»). Kjernen i en slik tilnærming handler om å forholde seg til skolen som et kontinuerlig demokratiseringsprosjekt der både mangfold og sosial rettferdighet står sentralt. Ambisjonen er å gi alle barn og unge en kvalitativt god opplæring

og danning i nærmiljøskolen og å redusere alle former for ekskludering. Som vi allerede har vært inne på, er mangfold et grunnleggende trekk ved alle barne- og elevgrupper og dermed noe konstituerende for undervisnings- og lærings situasjoner. For å fange inn bredden av mangfoldsdimensjoner taler vi i denne boka om *sosiokulturell* forskjellighet som en deskriptiv størrelse. Dette favner ulikheter på individ- og gruppenivå og langs mange dimensjoner, for eksempel kjønn, klasse, funksjonsnivå, alder og utvikling. Dette skal ikke forveksles med den sosiokulturelle tradisjon i pedagogisk teori, forbundet med bl.a. Vygotskij, men trenger heller ikke stå i motsetning til denne. Arbeid med forskjellighet må alltid reflekteres inn i profesjonell pedagogisk praksis, og det finnes en rekke ulike perspektiver på dette (Biesta, 2006, 2014; Florian & Pantić, 2017; Hayes mfl., 2006).

I tillegg til å være forankret i et bredt orientert perspektiv på inkluderende pedagogikk peker denne boka på behovet for kritisk undersøkelse av hvordan vi kan balansere tradisjonell tenkning om avviks- og vanskekategorier mot ideer fra inkluderende pedagogikk der det er mer vekt på fellesskap og helhetstenkning. Vi mener det går an å utvikle forholdet mellom disse to tradisjonene gjennom å få med både individ- og systemperspektivet, altså både individets interaksjon med sine omgivelser og interaksjonen mellom systemer i omgivelsene. Et eksempel på en fruktbar måte å fange inn kompleksiteten på er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Støen mfl., 2018). Med bakgrunn i slike perspektiver kan forskning forhåpentlig bidra til økt kunnskap som kan styrke lærernes forutsetninger for å utøve god profesjonell praksis. Det innebærer evne til å se ressursene som hvert enkelt medlem av klassen representerer, og hvordan dette brukes i undervisning på en måte som gjør at alle opplever å være inkludert. Hvis det skjer, kan både identitetsbekreftelse for individet og perspektivutvidelse for hele klassen bli resultatet.

Inkludering og ekskludering i et mangfoldsperspektiv

Mens Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) knyttet inkluderende opplæring først og fremst til elever med spesialundervisning, kalt «special needs education» har inkluderende undervisning i dag en videre betydning. Det innebærer at både politiske tekster og forskning vektlegger inkludering

og likeverd som grunnlag for kvalitativt god opplæring for alle (Ainscow, 2020). En tilsvarende endring finner man innenfor det såkalte mangfolds- og inkluderingsfeltet, som tidligere var preget av den dominerende flerkultur- og spesialpedagogiske forskningens fokus på noen få utvalgte mangfoldsdimensjoner. Nyere forskning omfatter og utvider det som inntil for bare få år siden gjerne ble omtalt som flerkulturfeltet med betegnelser som «flerkulturell pedagogikk», «flerkulturelt helsearbeid» og «flerkulturelt sosialt arbeid». Denne utvidelsen signaliserer at mangfold i økende grad ses som et allment trekk ved den kontekst som velferdssamfunnets tjenester møter, ikke en spesiell type utfordring som krever særegen kompetanse og særegne tiltak.

Det mangfoldsperspektiv vi legger til grunn i denne boka, dekker et bredt spekter av sosiokulturelle forskjeller, og i tillegg vil vi peke på mangfoldsbegrepets dobbelthet. Det inneholder nemlig både et deskriptivt og et normativt perspektiv (Skeie, 1995). Det *deskriptive* perspektivet innebærer å nærme seg mangfold som et empirisk faktum. Vi trekker fram ulike typer mangfold for å løfte fram vilkår ved de sosiale sammenhenger som forfatterne undersøker. Med et slikt perspektiv er «mangfold» en betegnelse på ulike forskjeller som finnes representert i et miljø. Alle kapitlene bygger på den forutsetning at dagens skole innebærer et elevmangfold, og viser dermed til en rekke ulike identitetskonstruksjoner og -posisjoner. Noen av disse kan kalles kroppslige, som når Ohna og Bruin i sine kapitler kommer inn på forskjellen mellom hørende og ikke-hørende elever. Andre kapitler legger mer vekt på dimensjoner som er sosiale og kulturelle, slik Rosnes mfl. og Fandrem & Skeie er inne på ved å vise til språklige, nasjonale, etniske og religiøse forskjeller, eller Nergaard og Jahnsen som skriver om ulike elever som viser problematferd. Disse ulike typer skillelinjer kan imidlertid oppfattes som kunstige – hvis de overdrives. Kroppslige forskjeller henger sammen med kulturelle og sosiale relasjoner, og omvendt tar det sosiale og kulturelle kroppslige uttrykk. Døve elever kan sies å ha sin egen kultur, men de kan også komme fra ulike land, tilhøre ulike etniske grupper, ulike religioner og livssyn. Denne kompleksiteten hører med når man skal beskrive mangfold, men hindrer ikke at dette grunnleggende sett kan betegnes som et deskriptivt perspektiv.

Det andre, *normative* perspektivet på mangfold forutsetter det deskriptive i den forstand at man erkjenner at det er et komplekst mangfold til stede, men stiller følgende spørsmål: Gitt at det er mulig å beskrive elevmangfoldet i skolen, slik bidragsyterne forutsetter, hvordan bør vi forholde oss til det?

Her er det flere mulige normative posisjoner som forenklet kan presenteres slik: Vi kan akseptere mangfoldet som et *faktum*, men ikke se det som noe som skolen skal endre; vi kan se mangfoldet som et *problem* som bør besvares med ulike tiltak; eller vi kan begeistres over mangfoldet og se det som en *ressurs*. Disse posisjonene skal ikke ses som gjensidig utelukkende eller skarpt atskilt; her er det kombinasjoner og overlappende gråsoner. Vi tror likevel at det kan være hensiktsmessig å bruke dem som kritisk-analytiske redskaper for å synliggjøre ulike tilnærminger.

For eksempel kan det være slik at man ser mangfold som en ressurs, men likevel er oppmerksom på at framhevingen av visse typer mangfold kan føre med seg en fare for usynliggjøring av andre. En tidligere eksplisitt kategorisert gruppe, for eksempel innvandrelever, kan etter en anerkjennelsesprosess nå oppfattes som å være innlemmet i en større og mer omfattende kategori, nemlig elevmangfold. Kan dette også føre til at en overser utfordringer knyttet til denne gruppen, som likevel kan være hensiktsmessige å være oppmerksom på? Vi som har skrevet denne boka, mener det er viktig å drøfte slike normative spørsmål åpent og grundig. Nettopp fordi mangfold kan dreie seg om så mye, vil holdningene vi har til forskjellene mellom elever (og andre mennesker), også variere fra situasjon til situasjon. I lærerarbeidet er det nødvendig å veksle kontinuerlig mellom deskriptive og normative perspektiver på mangfold. Man behøver den innsikt i klassens og enkeltelevers bakgrunn og situasjon som gjør at man fanger opp de mange ulikheter som forekommer. Samtidig innebærer lærerens oppdrag en inkludering av alle elevene i et læringsfelleskap som gjerne også kan være et uenighetsfelleskap (Iversen, 2014).

Bokas struktur og innhold

Kapitlene i denne boka har ulike innfallsvinkler og setter søkelys på både teoretiske og empiriske aspekter ved mangfold og inkludering i utdanningsfeltet. Boka er delt inn i tre deler, der de første to bidragene særlig tar opp overordnede perspektiver og nøkkelbegreper og diskuterer disse.

Marianne Sandvik Tveitnes har et utgangspunkt i teoretiske perspektiver og grunnlagstenkning omkring deltakelse når hun tar opp hvordan man kan forstå skolars arbeid med inkludering og læring. Hun viser først hvordan et

bestemt analytisk rammeverk på en systematisk måte fanger inn ulike aspekter ved deltakelse. Deretter argumenterer hun for at det samme rammeverket også kan brukes av skoler og lærere til å reflektere kritisk over egen praksis. Nøkkelbegrepet «deltakelse» utdypes langs to dimensjoner i rammeverket. Den ene handler om normative kvaliteter ved deltakelsen i en inkluderende skole (tilgang, samarbeid, utbytte og anerkjennelse), mens den andre dimensjonen fanger opp aktører, prosesser og begrunnelser knyttet til selve gjennomføringen. Hun viser hvordan dette rammeverkets teorigrunnlag og analytiske spørsmål kan brukes som redskap i arbeidet med å beskrive og analysere en foreliggende praksis, i tillegg til å fungere som utgangspunkt for planlegging og utvikling av praksis.

Også *Stein Erik Ohna* går inn på prinsipielle spørsmål omkring elevers deltakelse i inkluderende fellesskap, gjennom å se nærmere på hvordan dette har kommet til uttrykk i historien om opplæring i og på tegnspråk i skolen. Han viser hvor komplekst spørsmålet om inkludering og deltakelse er, men også at det er mulig å lære av erfaringer som er gjort. Vi har innledningsvis pekt på inkludering som et samfunnsoppdrag for både skole og forskning. Det ligger implisitt i dette oppdraget at kontrasten, det man ikke ønsker, er ekskludering. Slik Ohna viser gjennom omtalen av hørselshemmede elevers situasjon i skolen, har det historisk sett vært en utvikling i retning av at stadig flere grupper blir inkludert i grunnskolen, gjennom å delta sammen med andre barn og unge i sitt årskull i den samme skolen og klassen. Likevel oppstår stadig nye ekskluderingsmekanismer i klasserommet, som kan være krevende for lærere å fange opp. Det er da heller ikke alt som foregår innenfor klasserommets vegger.

De neste fire bidragene er tydelig empirisk rettet og undersøker ulike sider ved skolens organisasjon og ledelse i møte med inkluderingsutfordringer og samspillet med foresatte og omgivelser.

Samspillet mellom skolen og de foresatte har betydning for elevenes utbytte av skolen og dermed for skolens arbeid med inkludering av alle elever. I sitt kapittel diskuterer *Marieke Bruin* både egen og andres forskning på foreldres involvering i barnas skolegang, og peker på en «pedagogiserende» tendens som slår ulikt ut for elever med ulik bakgrunn. Denne overordnede problematikken blir også diskutert med referanse til Bruins egen forskning om pedagogisk oppfølging av språklæring tilknyttet cochleaimplantering hos barn. Marieke Bruin viser at samarbeidet med foreldre kan

være en arena som både inkluderer og ekskluderer gjennom måten samarbeidet er forstått, organisert og gjennomført på.

Svein Erik Nergaard og *Hanne Jahnsen* har i to kapitler tatt for seg skolen som organisasjon og hvilke muligheter og utfordringer knyttet til inkludering som kan spores der. Den første studien undersøker hvordan et kommunalt ressursteam og lærere og ledere i skolen samarbeidet om en klasse der elever som viser problematferd, var en utfordring. Nergaard og Jahnsen viser hvordan et relasjonelt perspektiv med fokus på elevmangfoldet som ressurs var sentralt for å lykkes. Dette innebar en mindre bruk av PPT, noe som fra kommunens side ble oppfattet som problematisk. Det andre kapitlet tar fatt i rektors rolle i arbeidet med mangfold og inkludering i skolen og viser at rektor kan spille en viktig rolle når det gjelder inkluderende opplæring, men at dette blant annet avhenger av hvordan rektor forstår sin rolle i dette bildet. Kapitlet drøfter hva inkluderende ledelse kan bety i praksis, og knytter det blant annet til diskusjonen om sosial rettferdighet i skolen.

Elevmangfoldet spiller en sentral rolle i alle bokas kapitler ettersom det danner bakteppet for utfordringene knyttet til inkludering, men i kapitlet som *Solveig Roth* har skrevet, kommer vi særlig tett på elevperspektivet gjennom en studie om hvordan en elev med minoritetsbakgrunn kan oppleve sin skolesituasjon i overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Fortellingen om hvilke posisjoner «Maria» inntar, blir brukt til å diskutere skolens utfordringer når det gjelder inkludering og deltakelse. Her møter vi en elev og blir kjent med noen av hennes dilemmaer og valg i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Vi kan se for oss mange flere elevers fortellinger og erfaringer som går i ulike retninger, og et mylder av livsvalg. I møtet med mangfoldet av individuelle valg kan man si at skolen trenger å begrense sine ambisjoner og i stedet akseptere dette som et faktum. Samtidig viser det samme kapitlet at ting kunne vært annerledes dersom lærere i enkelte situasjoner hadde møtt «Maria» på en annen måte og sett hennes bidrag til mangfoldet som en ressurs. Kapitlet viser hvordan skolen bare er en av flere instanser som eleven forholder seg til, og hvor komplekst samspillet kan være mellom familieband, skole, sosiokulturelle normer og jevnaldrende.

Mesteparten av skoledagen går med til undervisning i fag, og i de siste to kapitlene i boka setter vi søkelys på hvordan fagundervisning kan knyttes til ulike aspekter ved mangfold og inkludering. Forfatterne diskuterer hvordan inkludering som likeverdig deltakelse både innebærer et relasjonelt perspek-

tiv og samtidig krever en drøfting av fagenes mål, innhold og arbeidsmåter. Ved å knytte fagdidaktikk sammen med inkluderende pedagogikk produserer de ny kunnskap om undervisnings- og læringsarbeidet.

Ellen Vea Rosnes, Marita Sikveland og Øystein Lund Johannessen setter søkelys på historiefaget og bruker et utviklingsarbeid i en fjerdeklasse til å diskutere hvordan fagundervisningen kan bidra til å tenke nytt om den nasjonale identitet som skal favne elever med ulik sosial, etnisk, nasjonal og religiøs bakgrunn. Med utgangspunkt i kompetansemål knyttet til samisk kultur og levemåte, familie og identitet søkte undervisningen å utnytte elevenes mangfoldige bakgrunn. Erfaringene fra prosjektet brukes til å drøfte begrensninger og utfordringer og hvilket potensial ulike didaktiske tilnærminger har i et inkluderingsperspektiv.

Hildegunn Fandrem og Geir Skeie tar utgangspunkt i religionsundervisningen for å diskutere de spenninger som forholdet mellom majoritet og minoritetsgrupper kan innebære i skolen. Dette kan noen ganger føre til mobbing og krenkelser basert på etnisitet, kultur eller religion. Gjennom å bruke innsikt fra religionsdidaktisk forskning bidrar kapitlet til å belyse relasjonelle prosesser i klasserommet og til å forstå og diskutere hvordan mobbing eller krenkelser kan se ut og håndteres når krenkelser er knyttet til fagundervisning. Artikkelen legger vekt på behovet for å bevisstgjøre lærere og øve elever i hvordan man kan kommunisere på tvers av uenighet og motsetninger, uten at krenkelser skjer, og slik at det samtidig foregår læring. I kapitlet til Fandrem og Skeie settes det søkelys på religions- og livssynsmangfold som en utfordring i og med at det fra tid til annen blir del av et maktspill i elevgruppen. Der som det fører til ekskludering og marginalisering, kan man si at mangfoldet framstår som et problem som krever en løsning, selv om det verken er ønskelig eller mulig å fjerne mangfoldet som sådant.

Peder Haug har skrevet et sluttkapittel i boka der han gjennom å gå tilbake i historien presenterer og drøfter ulike perspektiv på inkludering, både slik begrepet forstås og brukes, og hva som kjenner seg ut i praksis på dette området. Han belyser også hvordan inkludering og ekskludering er mekanismer som henger sammen og som kan ta ulike former i praksis – både strukturelle og individuelle. Det er ikke bare slik at inkludering er svaret på mangfold, men nettopp fordi mangfoldet har så mange aspekter, er inkluderingen i seg selv både mangfoldig, utfordrende og vanskelig. Det gjør den ikke mindre viktig.

Referanser

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Bachmann, K. & Haug P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport 62). Høgskolen i Volda.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. I: K.J. Maschke (Red.), *Feminist Legal Theories* (s. 23–51). Garland Publishing.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det spesialpedagogiske området: En kunnskapsöversikt*. Skolverket.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L. & Pantić, N. (Red.) (2017). *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling*. Springer.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129–139.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 296–310. <https://doi.org/hjhb>
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making A Difference. Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Allen & Unwin.
- Hilt, L. (2016). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/ghvtcx>
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S.E., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En*

- kasusstudie*. Lillegården kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2440015>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?». *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Meld. St. 4 (2018–2019). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>
- Nasjonalt råd for lærerutdanningen. (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13*. https://www.uhr.no/f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Skeie, G. (1995). Plurality and pluralism: A challenge for religious education. *British Journal of Religious Education*, 17(2), 84–91. <https://doi.org/bb4wzc>
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, R. (2018). Mobbing i et systemperspektiv. I: J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (s. 11–30). Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utenriksdepartementet. (2020). *FN's bærekraftsmål*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/no/tema/utenriksaker/utviklingssamarbeid/sdg_oversikt/id2505654/
- Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Suny Press.

Tveitnes, M.S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I: G. Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24–49). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100302>

Kapittel 2

Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis

Marianne Sandvik Tveitnes

Sammendrag: *Norsk skolepolitikk gjør at Norge på mange måter kan regnes som et foregangsland i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole der læring står i fokus. Like fullt synes det å være et gap mellom skolepolitikkenes teoretiske intensjoner og skolens praksis. Det er flere grunner til dette, men manglende felles forståelse rundt hva som egentlig menes med inkludering, er trolig en av de mer sentrale. I dette kapitlet presenteres derfor et analytisk rammeverk som benytter deltakelsesbegrepet som medierende redskap for å operasjonalisere og konkretisere hvordan arbeidet med inkludering foregår i praksis. Rammeverket er utviklet av britiske pedagoger og forskere. Nytteverdien og relevansen for forståelse og videreutvikling av norske læreres profesjonsfaglige praksis i møte med mangfold har imidlertid, så langt vi vet, ikke tidligere vært beskrevet. Innledningsvis presenteres rammeverket og dets teorigrunnlag, før det relateres nærmere til den norske konteksten. Deretter presenteres og diskuteres resultatet av en mindre studie. Den undersøker hvordan rammeverkets analytiske spørsmål, begrep og ordlyd, kan fungere som redskap i videreutviklingen av norske læreres profesjonsfaglige praksis i møte med inkludering og mangfold.*

Nøkkelord: *inkludering, deltakelse, profesjonsfaglig praksis*

Abstract: *Due to policy, the Norwegian school may be regarded as a pioneer in the development of an inclusive school where learning is in focus. Nevertheless, there seems to be a gap between the theoretical intentions of school policy and school practice. There are several reasons for this, but lack of common understanding about what is really meant by inclusion is probably a main one. Consequently, this chapter presents an analytical framework that uses the concept of participation as a mediating tool which operationalizes and concretizes inclusion in practice. The framework is developed by British educators and researchers. Its usefulness and relevance for understanding and further development of Norwegian teachers' professional practice has however not earlier been described. Therefore, this chapter first presents the theoretical basis of the framework and situates this in a Norwegian context. Secondly, a small study is presented and discussed. This study examines how the framework's analytical questions, concepts and wording, may function as a tool for further development of professional inclusive practice within the Norwegian school system.*

Keywords: *inclusion, participation, professional practice*

Innledning

Inkludering og mangfold er to begrep som i lengre tid har stått sentralt når skolens teoretiske målsettinger og grunnleggende verdier gjøres til gjenstand for politiske diskusjoner og vedtak (se f.eks. Meld. St. 18 (2010–2011); St.meld. nr. 16 (2006–2007); Meld. St. 20 (2012–2013); Meld. St. 6 (2019–2020)). Det nye læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) utgjør ikke noe unntak i så måte og presiserer at skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø, og at mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Læreplanverket har status som forskrift, noe som gjør at dets verdigrunnlag og prinsipper skal prege hele skolens praksis. Samtidig sies det klart fra regjeringshold at elevene både skal «lære mer og bedre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den norske skolens vedtatte målsettinger gjør at Norge på mange måter kan regnes som et foregangsland i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole der læring står

i fokus. Følgelig er det problematisk at det synes å være et gap mellom skolepolitikens teoretiske intensjoner og skolens praksis (Haug, 2017, 2020; Nes, Demo & Ianes, 2018; Nordahl mfl., 2018). Det er flere grunner til dette (Nordahl mfl., 2018), men ulik forståelse av hva inkludering i realiteten betyr, er trolig en av de mer sentrale (Ainscow, 2020; Allan, 2008; Haug, 2017, 2020; Lund, 2018; Nilholm & Göransson, 2017).

I dette kapittelet diskuteres ikke de mange ulike forståelsene av inkludering. I stedet tas det utgangspunkt i en forståelse som tilsier at inkludering i en mangfoldig skole i praksis handler om å legge til rette for «high quality educational opportunity for everyone» (Florian mfl., 2017, s. 12). Videre legges det til grunn at tilrettelegging for reell «deltakelse» er et sentralt kriterium for å få dette til. Formålet med dette kapittelet er å vise hvordan en slik forståelse kan fungere som teoretisk utgangspunkt for meningsskaping og videreutvikling av en inkluderende skole, og diskutere hvordan det kan anvendes i en norsk kontekst. I det følgende vil jeg derfor presentere og anvende et analytisk rammeverk utviklet av britiske forskere. I kapittelets første del gjør jeg rede for rammeverkets bakgrunn og innhold. Deretter ser jeg nærmere på rammeverkets teoretiske grunnlag ved å drøfte hvordan deltakelse som kriterium for inkludering kan anvendes i en norsk kontekst. I den andre delen viser jeg hvordan en rekke analytiske spørsmål kan bidra til å operasjonalisere deltakelsesbegrepet, og drøfter relevansen for lærere som skal fremme inkludering og læring i skolen. Til slutt diskuteres det hvordan disse analytiske spørsmålene kan brukes på et mer overordnet plan, nemlig som et medierende redskap i arbeidet med å vurdere og videreutvikle inkluderende profesjonsfaglig praksis i en mangfoldig skole.

Rammeverkets bakgrunn og innhold

Rammeverket, som på engelsk bærer tittelen *A Framework for Participation*, er utviklet av pedagoger og forskere tilknyttet universitetene i Edinburgh, Cambridge og Aberdeen. Disse forskerne har selv benyttet rammeverket i fire casestudier om inkluderende profesjonsfaglig praksis på skoler i henholdsvis England, Wales, Skottland og Nord-Irland. Casestudiene synliggjør hvordan rammeverkets analytiske spørsmål fungerer som redskap i arbeidet med deskriptiv kartlegging og analyse av hvordan enkelte britiske skolers

og skolelederes teoretiske mål om inkludering og læring operasjonaliseres i praksis. Selve betegnelsen, et rammeverk for deltakelse, er brukt av de samme forskerne i flere arbeider i senere år (Black-Hawkins, 2010, 2014; Florian & Black-Hawkins, 2011). Gjennom disse arbeidene har forskerne både utviklet og videreutviklet rammeverkets teoretiske forståelsesramme og konkrete analytiske spørsmål. Andre forskere, fra henholdsvis Irland og Australia, har i tillegg pekt på at rammeverkets analytiske spørsmål trolig vil kunne være et godt redskap for lærere som ønsker å vurdere egen profesjonsfaglig praksis for å kunne identifisere mulige barrierer mot inklusjon (Gallagher, Tancredi & Graham, 2018).

Florian, som er en av forskerne bak rammeverket, har i lengre tid argumentert for betydningen av å rette fokuset mot hva lærere i praksis gjør, dersom man skal komme videre i arbeidet med inkludering (Florian, 2008). Bakgrunnen er en kritikk mot den ekskluderende virkning som spesialundervisningen ofte har, og her stilles inkludering opp som en motsetning. Det vises også til at selv om mange land har inkluderende skoler hvor alle elever har tilgang til undervisning av god kvalitet, så kan det være mange elever i de samme landene som ikke har slik tilgang (Florian, 2015).

Rammeverket forstår «deltakelse» som bestående av fire normative kvaliteter som kjennetegner reell deltakelse i en inkluderende skole:

- Tilgang – i den forstand at man får tilgang til det ordinære klasserommet og skolens mange læringsarenaer.
- Samarbeid – i den forstand at det legges til rette for at man kan få lære og arbeide sammen med andre.
- Læringsutbytte – i den forstand at det forventes at man skal ha et positivt læringsutbytte, og at det derfor arbeides for å støtte opp under alles læring.
- Anerkjennelse – i den forstand at man anerkjenner og aksepterer hverandre som likeverdige aktører.

Samlet sett utgjør disse fire kvalitetene forhold som kan betegnes som forutsetninger for inkludering, ettersom fravær av et eller flere punkt i praksis vil utfordre muligheten for å kunne delta og lære sammen på likeverdig grunnlag. På basis av dette har forskerne som utviklet rammeverket, også kommet med forslag til en rekke konkrete spørsmål, og ettersom deltakelsesbegrepet står i sentrum, er de primære spørsmålene utformet som følger:

- Hvem får delta, hvem får ikke, og hvem har bestemt at det skal være sånn?
- Hvilke prosedyrer, retningslinjer og etablerte former for praksis fremmer deltakelse, og hvilke hindrer det?
- Hvorfor, innenfor skolefelleskapets verdier og oppfatninger, oppleves det som naturlig at noen individer/grupper deltar, mens andre ikke gjør det?

For å kunne få tak i forutsetningene for deltakelse er det i tillegg utarbeidet tilsvarende spørsmål knyttet til de normative kvalitetene tilgang, samarbeid, utbytte og anerkjennelse. Setter man spørsmålene opp skjematisk (fig. 1), vil en se hvordan rammeverkets analytiske spørsmål synliggjør og konkretiserer deltakelsesbegrepet betydning langs to akser i en matrise. Den horisontale fanger opp de normative perspektivene, mens den vertikale er mer deskriptiv ettersom spørreordene (hvem, hvilke og hvordan) får frem ulike aspekter knyttet til aktørene, prosessene og begrunnelsene.

Tabell 2.1 Et skjematisk oppsett av rammeverkets analytiske spørsmål.

		- NORMATIVT -				
		DELTADELSE:	TILGANG	SAMARBEID	LÆRINGS-UTBYTTE	ANERKJENNELSE
- DESKRIPTIVT -	Hvem får delta, hvem får ikke, og hvem har bestemt at det skal være sånn?	Hvem får tilgang, hvem får ikke, og hvem har bestemt at det skal være sånn?	Hvem arbeider og lærer sammen med andre og hvem gjør ikke det?	Hvem lærer og prestere gjennom en vanlig skolehverdag, og hvem gjør ikke det?	Hvem blir anerkjent og akseptert som likeverdige personer, og hvem blir ikke det, og av hvem?	
	Hvilke prosedyrer, retningslinjer og etablerte former for praksis fremmer deltakelse, og hvilke hindrer det?	Hvilke prosedyrer, retningslinjer og etablerte former for praksis fremmer tilgang, og hvilke hindrer det?	Hvilke prosedyrer, retningslinjer og etablerte former for praksis fremmer samarbeid, og hvilke hindrer det?	Hvilke prosedyrer, retningslinjer og etablerte former for praksis støtter opp under individers/gruppers positive fremgang og læring, og hvilke gjør ikke det?	Hvilke prosedyrer, retningslinjer og etablerte former for praksis støtter opp under individers/gruppers anerkjennelse og aksept som likeverdige personer, og hvilke gjør ikke det?	
	Hvorfor, innenfor skolefelleskapets verdier og oppfatninger, oppleves det som naturlig at noen individer/grupper deltar, mens andre ikke gjør det?	Hvorfor, innenfor skolefelleskapets verdier og oppfatninger, oppleves det som naturlig at noen individer/grupper gis tilgang, mens andre ikke gis tilgang?	Hvorfor, innenfor skolefelleskapets verdier og oppfatninger, oppleves det som naturlig at noen individer/grupper arbeider og lærer sammen, mens andre ikke gjør det?	Hvorfor, innenfor skolefelleskapets verdier og oppfatninger, oppleves det som naturlig at noen individer/grupper prestere, mens andre individer/grupper ikke prestere?	Hvorfor, innenfor skolefelleskapets verdier og oppfatninger, oppleves det som naturlig at noen individer/grupper anerkjennes og aksepteres som likeverdige, mens andre ikke gjør det?	

Rammeverkets teoretiske grunnlag

Å bruke deltakelsesbegrepet i forbindelse med inkludering og læring er ikke nytt (Booth & Ainscow, 2002). Forbindelsen mellom inkludering, deltakelse og læring i en mangfoldig skole er synliggjort av flere forskere som diskuterer inkluderingsbegrepets innhold (eksempelvis Graham, 2016; Haug, 2014; Nilholm & Göransson, 2017). Forbindelsen trekkes også frem i en omfattende systematisk review om effekt og pedagogisk innsats ved inklusjon i grunnskolen. Her skriver forskerne:

Ved inklusion forstås i denne sammenheng deltagelse i læringsfællesskabet. Det vil sige, at elever befinner sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som deres klassekammerater. I begrebet inklusion indgår tillige dette, at elever får optimalt udbytte af og udvikler positive selv-billeder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet. (Dyssegaard, Larsen & Tiftikçi, 2013, s. 20)

Marinosson, Ohna & Tetler (2007) har imidlertid pekt på at dersom deltakelse som begrep skal kunne fungere som et hjelpemiddel i arbeid med å videreutvikle skolers inkluderende praksis, så krever det at «begrebet bliver mindre diffust» (s. 238).

Hovedpoenget her er å slå fast at selv om deltakelsesbegrepet går igjen i inkluderingslitteraturen og viser til det «å ta del i» eller «å være en del av» noe, tilbyr ikke forskningslitteraturen noen entydig definisjon (Berg, 2009; Marinosson mfl., 2007; Martinsen, 2021). Forståelsen av begrepet vil dessuten trolig variere ut fra det perspektiv man har, og hvilken kontekst man står i. Det perspektivet som brukes i rammeverket for deltakelse som omtales her, legger følgende fem prinsipper til grunn (Florian mfl., 2017):

- Deltakelse angår alle medlemmer av skolefelleskapet og alle aspekter ved virksomheten i skolen og klasserommet.
- Deltakelse og barrierer mot deltakelse er samvirkende og kontinuerlige prosesser.
- Deltakelse påvirkes av responsene på mangfold.
- Deltakelse forutsetter tilrettelegging for aktiv og samarbeidsorientert læring.
- Deltakelse er basert på relasjoner preget av gjensidig anerkjennelse og aksept.

Disse fem prinsippene vil i det følgende bli brukt som tematiske knagger for å få frem teoretiske og praktiske forbindelseslinjer mellom begrepene deltakelse, inkludering og mangfold, læring og utvikling, og dessuten relatere dette til en norsk kontekst.

Det angår oss alle

I utarbeidelsen av rammeverket for deltakelse legger forskerne til grunn at inkludering i skolen handler om «high quality educational opportunity for everyone» (Florian mfl., 2017, s. 12). Det innebærer et bredt orientert perspektiv på inkluderende pedagogikk (jf. denne bokas introduksjonskapittel). Når inkludering angår alle («everyone»), sier det seg selv at det får betydning for hele skolens og alle læreres profesjonsfaglige praksis i møte med mangfold (Florian mfl., 2017).

Den norske skolens læreplanverk fremhever at opplæringen i skolen skal gi alle elever et godt grunnlag for deltakelse «på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2). For å kunne delta på alle områder må man ha tilgang. Likestillings- og diskrimineringsloven sikrer for det første alle rett til fysisk tilgang, ettersom skoler pålegges universell utforming (likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). For det andre forutsetter deltakelse på alle områder at man gis mulighet for utdanning av høy kvalitet, altså både tilgang til skolens mange læringsarenaer og tilgang til alle skolens faglige og sosiale læringskomponenter.

Samvirkende og kontinuerlige prosesser

For å få frem deltakelsesbegrepets innhold og dets betydning for skolens arbeid for å fremme inkludering og læring er det viktig å forstå sammenhengen mellom tilretteleggelse for deltakelse og identifikasjon og reduksjon av barrierene mot deltakelse. «Økende deltakelse reduserer barrierene mot deltakelse, og vice versa» (Florian mfl., 2017, s. 50 (min oversettelse)). Man må imidlertid være oppmerksom på at når man setter inn tiltak for at noen bestemte skal kunne få delta, vil man kunne risikere at de samme tiltakene fungerer som barrierer for andre. Vi kan derfor ikke se bort fra at vi her står overfor komplekse, samvirkende og kontinuerlige prosesser.

Denne innsikten finner man igjen i diskusjonene rundt implementering av inkludering, ettersom det hevdes at skoler som ønsker å bli mer inkluderende i sin praksis, trolig vil ha nytte av å definere inkludering som en prosess og ikke som en tilstand (Ainscow, 2020; Haug, 2017). En av konsekvensene av å se på inkludering som en prosess er at man må erkjenne at man står overfor et mangedimensjonalt fenomen (Haug, 2017; Mitchell, 2015). Det aktualiserer et behov for analyse av hva som kjennetegner skolens nåværende praksis, før en setter i gang tiltak som er ment å fremme inkludering i den samme skolen. Skolens arbeid er i tillegg plassert i en historisk diskurs om mangfold og inkludering, og man kan derfor ikke se bort fra at tidligere tiders rasjonaliteter og institusjonaliserte former for praksis påvirker både forståelsen og handlingene til enkelte av dagens lærere (Haug, 2014; Mitchell, 2005; Tveitnes, 2018). Dersom man ønsker å utforske skolers praksis i møte med mangfold og inkludering, er det derfor nødvendig å se nærmere på hvordan skolens medlemmer responderer på mangfold og ulikhet.

Responsene på mangfold

I denne bokas introduksjonskapittel pekes det på at mangfold er et grunnleggende trekk ved alle barne- og elevgrupper og dermed noe konstituerende for undervisnings- og lærings situasjoner. Hvordan skolen legger til rette for deltakelse, vil derfor, trolig uvegerlig, være affisert av skolens institusjonaliserte forståelse for, og holdninger til, de ulike biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer som hver og en av oss tar med oss inn i utdanningssystemet. Skolens formålsparagraf bygger på menneskeverdets ukrenkelighet, og understreker at «alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Diskriminering, mobbing eller trakassering skal ikke forekomme i den norske skolen (jf. kap. 9 A i opplæringslova, 1998). Gruppebaserte fordommer eller stereotype oppfatninger vil like fullt, uavhengig av årsak, kunne fungere som barrierer mot deltakelse for dem som måtte bli rammet. Mange stengsler blir synliggjort ved begrepene vi bruker for å karakterisere eller beskrive grupper og individer. Et ikke-diskriminerende språk kan derfor være en like viktig forutsetning for inkludering i skolen som rettigheter og tilgang på papiret (Germeten, 2008; Mosvold & Ohnstad, 2016). Forskerne som utviklet rammeverket, minner oss derfor på at en person som skiller seg ut fra mengden

på én måte, fort kan risikere å bli møtt med tiltak som fører til at vedkommende også skiller seg ut fra mengden på en annen måte. Med andre ord: «Inequalities are interlinked» (Alexander, 2010 i Florian mfl., 2017, s. 50). Bevissthet rundt de gruppebaserte og individuelle responsene på mangfoldet i skolen er derfor nødvendig. Norske pedagoger har pekt på at den tyske filosofen Axel Honneth bidrar til forståelsen av dette gjennom å legge vekt på at anerkjennelse er viktig for individers og gruppers identitetsdanning. Det er også verdt å merke seg at Honneth legger til at på et mer overordnet nivå så fremmer anerkjennelse også solidaritet (Pettersen & Simonsen, 2010). I et slikt perspektiv blir anerkjennelse av, og forståelse for, individuelle og kontekstuelle forhold viktige elementer i arbeidet med å fremme likeverdige vilkår for læring og utvikling i en mangfoldig og inkluderende skole.

Tilrettelegging for aktiv og samarbeidsorientert læring

Deltakelsesbegrepet har hittil i artikkelen hovedsakelig vært diskutert i forhold til overordnede verdier som mangfold og inkludering. I dette avsnittet ligger vekten på deltakelsesbegrepets betydning for læreres profesjonsfaglige arbeid for å fremme læring og utvikling.

Utgangspunktet her er at læring skjer når man deltar i samspill med andre. Enhver innskrenkning eller hindring av deltakelse i sosiale fellesskap vil dermed kunne utgjøre en barriere for videre læring og utvikling (Hillesøy & Ohna, 2014; Säljö, 2016). Å legge til rette for aktiv og samarbeidsorientert deltakelse på skolens mange læringsarenaer blir følgelig viktig.

Vi har allerede slått fast at inkludering i en mangfoldig skole handler om å sikre utdanningsmuligheter av høy kvalitet for alle. Skolens praksis bør derfor ideelt sett innrettes slik at man kan styrke og forbedre alles mulighet for læring og utvikling. Det forutsetter at man tar i bruk alle tilgjengelige ressurser og setter dem i spill på nye og kreative måter (Florian mfl., 2017). Mangel på ressurser, i form av kompetanse, er blitt omtalt som et grunnleggende problem, og en medvirkende årsak til at skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen godt nok for alle elever (Meld. St. 6 (2019–2020)). Mengden tilgjengelige ressurser for inkludering er imidlertid uante dersom en klarer å anerkjenne, ønske velkommen og ta i bruk den store mengden erfaringer, kunnskaper og interesser som skolens mange aktører samlet sett sitter på. Tar man et slikt perspektiv, vil undervisning og læring kunne defineres som

en aktivitet som alle i skolen har medansvar for. Sett i lys av dette blir den profesjonsfaglige kompetansen skolens mange aktører utvikler i sine praksisfellesskap, av avgjørende betydning for utviklingen av den inkluderende skolen (Mortier, 2020).

Relasjoner preget av gjensidig anerkjennelse og aksept

I forrige avsnitt ble sammenhengen mellom deltakelse og tilrettelegging for aktiv og samarbeidsorientert læring løftet frem. I dette avsnittet rettes fokuset mot kvaliteten på samarbeidsrelasjonene. Skal skoler lykkes i arbeidet med å fremme inkludering, læring og utvikling for alle, må relasjonene mellom skolens mange deltakere være preget av gjensidig anerkjennelse og aksept. Dette er en tanke som også finnes igjen i læreplanverkets overordnede del.

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.1)

Norske klasserom er preget av mangfold. I 2020 hadde 19 prosent av alle barna i grunnskolealder innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2021), og skolen kan derfor betegnes som en møteplass for individer med ulik religiøs og etnisk bakgrunn (Andresen, 2020). I tillegg vet vi at en stor del av elevgruppen har et særskilt behov for tilrettelegging. Andelen elever som får spesialundervisning i den norske skolen har ligget stabilt på rundt 8 % de senere år, og rundt halvparten av disse får spesialundervisning i egen klasse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Skolen blir dermed ikke bare en møteplass for individer med ulik religiøs og etnisk bakgrunn, men også en møteplass for individer med ulike forutsetninger og behov.

Forskerne som utviklet rammeverket, ser på den inkluderende skolen som et mangfoldig fellesskap («community») hvor personene står i sentrum (Floriano mfl., 2017). For at den inkluderende og mangfoldige skolen skal kunne fungere etter intensjonen, forutsettes det at man etablerer relasjoner som preges av at man anerkjenner og aksepterer hverandres rett til å være seg selv. Kvaliteten på relasjonene mellom skolens mange deltakere formes imidler-

tid ikke via skolens politiske føringer, men gjennom de utallige uformelle og formelle personlige interaksjoner som hver dag finner sted mellom skolens mange deltakere (Florian mfl., 2017, s. 51). Her kan det derfor være verdt å minne om betydningen av elevens egen opplevelse, for en kan ikke se bort fra at det er først når elevene selv føler seg som en del av fellesskapet, at arbeidet for å fremme inkludering kan sies å være vellykket (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 76).

Et rammeverk til bruk for utforskning og videreutvikling av skolens inkluderende praksis

Som nevnt innledningsvis har innføringen av nytt læreplanverk (LK20) tydeliggjort norske læreres profesjonsfaglige ansvar for vurdering og videreutvikling av egen praksis. I denne delen av kapitlet ser vi nærmere på hvordan rammeverkets analytiske spørsmål kan fungere for å få tak i hvordan skolepolitikken teoretiske mål operasjonaliseres av lærere som arbeider for å fremme inklusjon og læring i møte med elevmangfoldet. Målet er ikke å finne frem til én løsning på hvordan det skal gjøres, men å løfte frem et bilde på hvordan rammeverkets spørsmål kan hjelpe oss med å få tak på hva som må gjøres.

Det empiriske utgangspunktet er de nevnte casestudiene (Florian mfl., 2017) samt kunnskap ervervet gjennom en profesjonsfaglig samtale med tre norske lærere som nettopp var opptatt av å fremme inklusjon og læring i møte med elevmangfoldet. De norske lærerne arbeider ved ulike skoler, som har det til felles at skolenes ledelse har et uttalt mål om å skulle utvikle et inkluderende læringsmiljø for alle elevene. I regi av den desentraliserte kompetanseutviklingsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2017) har skolene samarbeidet med hverandre og partnere om å utvikle egen praksis og kompetanse. Lærerne var derfor vant med å dele erfaringer og diskutere eget verdigrunnlag og praksisutfordringer i møte med elevmangfoldet. Samarbeidet med universitetet var imidlertid avsluttet da den profesjonsfaglige samtalen ble gjennomført. Rammeverkets teorigrunnlag slik det blir presentert i dette kapitlet var ikke kjent for lærerne på forhånd, men under samtalen dannet de analytiske spørsmålene (tabell 2.1) et konkret utgangspunkt for refleksjon og diskusjon lærerne imellom.

Samtalen, som ble gjennomført våren 2020, varte i underkant av tre timer og ble tatt opp på en digital lydopptaker for deretter å bli transkribert inn i dataprogrammet NVivo 12. Deretter ble lydopptaket slettet og alle personidentifiserbare opplysninger anonymisert. Transkripsjonen består samlet sett av 15 830 ord fordelt på 444 individuelle replikker av varierende lengde. I den følgende teksten vil enkelte direkte sitat fra samtalen bli brukt for å illustrere hvordan lærerne tenker. Disse direkte sitatene er skrevet i kursiv. Rammene rundt samtalen ble utarbeidet i tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer, og er godkjent av NSD.

Den skolepolitiske innrammingen rundt de britiske casene og den norske skolen er noe ulik. Når det likevel synes hensiktsmessig å trekke frem eksempler hentet fra både britisk og norsk kontekst, skyldes det at alle skolene, både de som inngår i de britiske casestudiene og de som de norske lærerne arbeider ved, har det til felles at de har en uttalt intensjon om å fremme både inkludering og læring. Et lands politikk og vedtak legger imidlertid viktige føringer og setter rammer (Haug, 2020), og ved å trekke frem eksempler fra ulike politiske kontekster gis det mulighet for å synliggjøre hvordan visse aspekter ved politikken utfordrer og løses for dem som skal omsette det overordnede teoretiske målet om inkludering til praksis.

I det følgende vil de normative perspektivene som utdyper deltakelsesbegrepets kvaliteter (jf. den horisontale aksene i matrisen for rammeverket, tabell 2.1), bli brukt som redskap for å strukturere beskrivelsen og drøftingen rundt den kunnskapen som de britiske casestudiene og de norske lærernes profesjonsfaglige refleksjoner har frembrakt.

Hvem får tilgang til det ordinære klasserommet og skolens mange læringsfellesskap?

Den norske opplæringsloven sikrer alle barn «som er bosatt i en kommune rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller ved den skolen i nærmiljøet som de sokner til» (opplæringslova § 8-1). I norsk kontekst får dermed alle barn automatisk tilgang til det ordinære skolesystemet. Dette prinsippet kommer tydelig frem i den profesjonsfaglige samtalen mellom de norske lærerne som i møte med spørsmålet «Hvem får tilgang?» blant annet sa at *hos oss er det plass til alle, og at alle, uansett bakgrunn får være med*. Når samme spørsmål rettes mot de britiske skolene, synliggjøres imidlertid en

noe annen virkelighet. Tre av skolene (den walisiske, den nord-irske og den engelske) opererer nemlig med fastsatte kriterier for opptak. Det er med andre ord ingen selvfølge at barn automatisk får tilgang til egen nærscole. Man kan dermed lese ut av de tre casene at skolene legger vekt på å fremheve at deres opptakskriterier ikke diskriminerer elever med særskilt behov for læringsstøtte («additional learning needs»). Den skolepolitiske konteksten fører med andre ord til at de skoleledere som ønsker å åpne porten for alle elever, legger vekt på å skrive dette frem som et aktivt og bevisst valg i promoteringen av egen skole. En kan ikke se bort fra at slik tydeliggjøring bidrar til økt rekruttering av lærere med tilsvarende verdisyn. Dette er i seg selv betydningsfullt, da viktigheten av å ha en felles visjon dersom man skal lykkes med inkludering, er noe som trekkes frem av flere (Ainscow, 2020; Mitchell, 2015). Lærerne i disse skolene var da også jevnt over tydelige på at «vår jobb er å møte behovet til alle elever» (Florian mfl., 2017, s. 80).

Den norske politiske konteksten er rammet inn av en diskurs om «en skole for alle» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 32). Dette fører til at rammeverkets potensial for utforskning av den reelle situasjonen ikke realiseres før man går fra spørsmålet «Hvem får tilgang?» til spørsmålet «Hvem får ikke?». Analysen av de norske lærernes profesjonsfaglige refleksjoner rundt dette spørsmålet gir nemlig signaler om at tilgang for alle snarere er et ideal enn en realitet. På spørsmål om hvem som får tilgang og hvem som ikke får det, sier en av de norske lærerne følgende: *I utgangspunktet så er det jo alle, for vi har jo en enhetsskole i Norge. Men når spørsmålet vendes ved å spørre hvem som ikke får tilgang, kommer eksempelvis følgende frem: Jeg vet om et barn med en lettere funksjonshemming ... han får jo ikke tilgang ... han er rullestolbruker og det går jo ikke hos oss ... vi har ingen rullestolinngang hos oss.*

Analysen indikerer dermed at selv om lærerne i utgangspunktet tenker at alle har tilgang, finnes det likevel barn og unge som av ulike grunner ikke har tilgang til det ordinære læringsfellesskapet. Rammeverkets spørsmål åpner dermed et mulighetsrom for å diskutere hva som kan gjøres for å fremme reell tilgang for alle, slik at ikke bare noen elever i realiteten får dra nytte av skolens mange faglige og sosiale læringskomponenter. Rammeverkets spørsmål bidrar også til å sette i gang en normativ diskusjon rundt hvorvidt alle elever bør være i den ordinære skolen. I det walisiske caset kommer det eksempelvis frem at lærerne tidvis diskuterte hvorvidt enkelte elever ville få et bedre tilbud dersom de gikk i en av regionens to spesialskoler (Florian

mfl., 2017, s. 66), og en av de norske lærerne sa det slik: *Egentlig så er jo problemstillingen motsatt. Alle har tilgang, men alle burde kanskje ikke vært der.* Selv om prinsippet om tilgang for alle på mange måter blir fremsnakket som et ideal, gir lærerne uttrykk for at det ikke er like enkelt i praksis. Den gjennomgående tenkningen syntes følgelig å være at *alle skal med, men av og til må noen ut, slik at resten av klassen skal få litt arbeidsro av og til.* De norske lærerne trakk også frem at de til tider hadde tenkt: *Har denne eleven noe på denne skolen å gjøre?* Begrunnelsen var imidlertid ikke at elevens tilstedeværelse opplevdes som utfordrende for lærerne, men snarer tanker som: *Hvor godt har du det egentlig her?* Rammeverkets spørsmål synes dermed ikke bare å kunne fungere som et verktøy for beskrivelse av en situasjon, men også som en produsent av et kunnskapsgrunnlag som kan danne utgangspunkt for en profesjonsetisk diskusjon der en ser nærmere på utfordringer og dilemma som lærere stilles overfor i hverdagen. Eksempelvis ga de norske lærerne uttrykk for at det i visse tilfeller trolig hadde vært bedre for enkelte elever å være i et annet rom, slik at de slapp å forlate klasserommet så ofte og dermed være den som har problemer og som aldri får det til. Man kan spørre hvorvidt en slik diskurs om elever som strever i møte med skolens krav, kan fungere som en barriere mot deltakelse, og hvorvidt et slikt tankesett i det lange løp ville kunne påvirke elevs tilgang til fellesarenaer, læremidler og andre virkemidler i det ordinære pedagogiske tilbudet. Slik åpnes det også her et mulighetsrom for refleksjon.

Samtidig som de norske lærerne diskuterte sin tvil om det ordinære klasserommet er et bra sted for alle elever, var de også krystallklare på at alle elever er «våre elever». De etterlyste imidlertid et bedre samarbeid med andre etater, og poengterte at det var nødvendig med hjelp og støtte dersom alle elever skal ha lik tilgang til det ordinære klasserommet.

Hvem lærer og arbeider sammen med andre?

Betydningen av samarbeid, i den forstand at man lærer og arbeider sammen med andre, er noe som blir trukket frem både i de britiske casene og blant de norske lærerne. Det nord-irske caset tydeliggjør det normative aspektet, da det her poengteres at skolens mange aktører har en profesjonsetisk forpliktelse med hensyn til å samarbeide til beste for elevene (Florian mfl., 2017, s. 86). De norske lærerne er på den andre siden mer opptatt av aktører, pro-

sesser og begrunnelser knyttet til selve gjennomføringen av samarbeid, for som en av dem sa: *Vi gjør hverandre gode ... og det gjelder både elev – elev, lærer – elev og lærer – lærer, altså alle.*

Den profesjonsfaglige samtalen mellom de norske lærerne tydeliggjorde videre at de arbeidet bevisst og aktivt for å legge til rette for samarbeid elevene imellom, og ordet *læringsvenner* syntes å være et hjelpemiddel som var satt i system. *Jeg bruker det kjempemasse. Store grupper og to og to, og det er så effektivt å bruke. Snakk med læringsvennen din det er innarbeidet som et begrep.* De norske lærerne poengterer også at de sikrer seg at alle samarbeider med alle, gjennom ulike praktiske grep (eksempelvis hadde de ispinner med elevenes navn på, samt rutine for at alle elevene jevnlig skulle «trekke» nye læringsvenner). Samtalen synliggjorde også at lærerne var bevisste på at elevene har komplementære kompetanser, og de vektla at alle har noe å lære av hverandre.

Et tilsvarende syn kommer ikke like tydelig frem i de britiske casene, noe som muligens kan skyldes at man her oftere benyttet seg av nivådeling. I den nord-irske caset poengteres det imidlertid at plassering på et lavere nivå ikke måtte oppfattes som en «livstidsdom» (Florian mfl., 2017, s. 85), snarere som et midlertidig virkemiddel for å gi elevene en opplevelse av mestring. I det skotske caset (Florian mfl., 2017, s. 102) kommer det frem at selv om en har enkelte nivådelte grupper, blir det lagt vekt på at elevene skal samarbeide på tvers i de tilfeller hvor det er best for den enkelte. Like fullt avhenger avgjørelsen med hensyn til gruppeplassering i stor grad av elevenes resultater og grad av måloppnåelse. En kan derfor ikke se bort fra at norske lærere, som i større grad utvikler sin praksis innenfor en mangfoldig elevgruppe, utvikler metoder for samarbeid som gir rom for elevenes komplementære kompetanser.

Det er likevel først når det analytiske spørsmålet endres fra «Hvem arbeider og lærer sammen med andre?» til «Hvem gjør ikke det?» at rammeverkets potensial som bevisstgjørings- og refleksjonsverktøy virkelig kommer til syne. For når spørsmålet «snus», synliggjøres det at elevens mulighet for å lære og arbeide sammen med andre påvirkes av den enkeltes holdninger og miljøet som helhet. Eksempelvis fortalte de norske lærerne da at enkelte elever sliter veldig med å være læringsvenn, og det er ikke alle som er like populære. Hvorvidt man var ønsket som samarbeidspartner (læringsvenn), hang sammen med en opplevelse av samsvar i personlighet og grad av enga-

sjement. Dette gjaldt ikke bare for forholdet elev–elev, men også lærer–lærer. Samlet sett synes dermed rammeverkets spørsmål å få frem at selv om samarbeid fremstår som et klart ideal, er det i praksis også personavhengig.

Samarbeid synes også å være noe som vektlegges fra skoleledelsens side. Alle de norske lærerne kunne fortelle at de hadde erfaring med at ledelsen forsøkte å legge til rette for samarbeid internt på skolen. Eksempelvis brukte man litt av den faste kontortiden til å ta opp forskjellige temaer som kollegaene hadde lyst til å lære litt mer om. En av lærerne kunne i den forbindelse fortelle at dersom man sto overfor en utfordring, kunne ledelsen, i stedet for å få inn folk utenfra, heller henvende seg til kollegiet og spørre: *Hvem er det som er gode på dette?* Utfordringen her var imidlertid at en del lærere kunne tenke at de ikke hadde noe å bidra med, eller at man bare delte undervisningsopplegg uten at dette ble diskutert nærmere. For å få samarbeidet kollegaene imellom til å fungere godt var det derfor etter de norske lærernes mening nødvendig med praktisk tilrettelegging i form av avsatt tid og klare føringer fra ledelsen om at man skulle bruke tid på å dele erfaringer og diskutere med hverandre.

Et tilsvarende perspektiv kommer også frem i det engelske caset (Florian mfl., 2017, s. 118). Her forventet ledelsen at alle de ansatte i skolen skulle samarbeide om å støtte opp under elevenes læring. Samarbeid i team var følgelig en innarbeidet form for praksis. Det interessante er imidlertid at ledelsen ikke bare forventet samarbeid, de la også til rette for at lærerne skulle kunne samarbeide om undervisningen i det daglige ved at de som oftest lot to lærere arbeide sammen inne i klasserommet.

Samarbeid med andre aktører, eksempelvis PPT, barnevern og spesialisthelsetjeneste, er et kjent fenomen for lærere, enten man arbeider i Storbritannia eller i Norge. Hvordan dette oppleves for lærerne i praksis, kommer knapt til syne i de britiske casene. Skotske lærere (Florian mfl., 2017, s. 104) refereres riktignok på at de opplever det som positivt å arbeide i partnerskap med andre instanser, og i det walisiske caset (Florian mfl., 2017, s. 70) fremheves det at skolens eksterne rådgiver er en god ressurs ettersom vedkommende ikke bare hjalp til med å identifisere områder som burde utvikles videre, men også fremhevet skolens styrker. Det skotske og det walisiske caset sender derfor signaler om at samarbeid med andre aktører kan være både berikende og fruktbart dersom man har en likeverdighet i et partnerskap eller møter en samarbeidspartner som tar rollen som kritisk venn.

Analysen indikerer imidlertid også at felles forståelse og opplevelse av likeverdighet trolig er viktige forutsetninger for velfungerende samarbeid.

Analysen av de norske lærernes samtale tyder på at lærernes profesjonsfaglige ideal synes å være preget av en tenkning som sier at samarbeid ikke bare er viktig, men også nødvendig for læring. Eksempelvis trekker deltakerne i den profesjonsfaglige samtalen frem viktigheten av å utvikle en undervisningspraksis som støtter opp under samarbeid elevene imellom. Det samme gjelder gode rutiner for samarbeid med kolleger. Det er imidlertid verdt å merke seg at lærerne opplever at prosedyrer og retningslinjer, som i utgangspunktet er etablert for å sikre personvernet, på mange måter kan fungere som barrierer for å kunne lære og arbeide sammen: *Jeg merker at det kan bli litt sånn ubehagelig stemning hvis ting skjer [for eksempel at det blir satt inn ekstra lærere på ett trinn eller i en klasse] og vi ikke får informasjon om hvorfor ... men vi må passe på at vi ikke snakker for mye, det handler om personvern og sånn.* En annen barriere som nevnes, er enkeltindividers personlighet og hvorvidt en ønsker å samarbeide eller ikke: *Jeg elsker jo å ha folk inne i klasserommet, det er det beste jeg vet ... mens mange synes jo at det er kjempeskummelt og vil aldri være inne i en klasse.* De norske lærerne forteller videre at de har prøvd å arbeide med å få til bedre samarbeid, men analysen indikerer at dette i stor grad avhenger av om den andre part vil.

Jeg har snakket en del med mine kolleger om at det er viktig å gjøre hverandre gode... og kunne se de gode sidene hos hverandre ... i de forskjellige måtene som vi er på ... og de erfaringene som vi gjør ... men jeg har jo opplevd at folk lukker dørene for ikke å vise hva de gjør ... men det er veldig personavhengig.

Samlet sett synes det derfor som at rammeverkets spørsmål har potensial for å åpne for videre diskusjoner om hva skolen og lærerkollegiet selv kan gjøre for å redusere effekten av denne typen barrierer.

Hvem har et positivt læringsutbytte?

Som nevnt innledningsvis er det en klar forventning fra norske skolemyndigheter om at alle elevene i dagens skole skal lære mer og bedre enn det de gjorde tidligere. En generell forventning om at alle elever i skolen skal ha

et positivt læringsutbytte, er noe som også fremkommer i de britiske casene (Florian mfl., 2017). Samlet sett indikerer de britiske casene at lærere, som arbeider i skoler som har en uttalt målsetting om å være inkluderende, ser det som en forutsetning at de kjenner elevene sine godt, dersom forventningen om et positivt læringsutbytte for alle elever skal kunne innfris. Studiene indikerer videre at lærerne også ser det som viktig å arbeide aktivt for å tilpasse undervisningen slik at hver enkelt elev kan få oppleve mestring. Det er ingen enkel oppgave, men det walisiske caset tyder på at lærerne finner det mer fruktbart å fokusere på fremgang fremfor resultat. I beskrivelsen av det skotske caset kommer det videre frem at lærerne i tillegg til å registrere akademisk fremgang også dokumenterer elevens læring og utvikling på andre områder enn de rent faglige.

De norske lærerne omtaler elevene sine som svært dyktige, og snakker med entusiasme om elevenes læringsprestasjoner. Men når spørsmålet snus fra «Hvem lærer og presterer gjennom en vanlig skolehverdag?» til «Hvem gjør ikke det?», kommer det tydelig frem at lærerne finner det utfordrende å skulle støtte opp under alles læring. Som et eksempel trekker de norske lærerne særlig frem elever som har en medisinsk diagnose som fører til at de har dårlig språk eller er vanskelige å få kontakt med. Forklaringen på hvorfor de tenker at enkelte elever trolig ikke har noe større utbytte, synes følgelig å være knyttet til egenskaper ved eleven selv. Samtidig fremholder de at for denne gruppen elever kan det å være en del av klassen føre til et bedre sosialt utbytte. Det trekkes videre frem at en ikke kan se bort fra at det arbeidet de som lærere gjør for å fremme fellesskapsfølelsen elevene imellom, også vil kunne føre til at elevenes faglige læringsutbytte blir bedre. I den sammenheng blir betydningen av sosial anerkjennelse og aksept brakt på banen, for som en av de norske lærerne sa: *Hvis du sitter der som barn og lurer på om du har noen å være med i friminuttet [...] så klart da bruker du mer tid på det enn på å yte.* Rammeverket synes derfor å legge til rette for en diskusjon rundt det profesjonsetiske dilemmaet det er at man i en såkalt inkluderende skole har en del elever som ikke har et positivt læringsutbytte.

Hvem blir anerkjent og akseptert som likeverdige aktører? De fire britiske casene viser at man på disse skolene vektlegger at skolens mange aktører har en relasjon seg imellom som er preget av anerkjennelse

og respekt for hverandre uavhengig av rolle eller posisjon. Eksempelvis trekkes det frem at både ledelse og lærere uttrykte beundring for det arbeidet den andre part gjør (Florian mfl., 2017, s. 73). Anerkjennelse og aksept av andre som likeverdige er videre nedfelt i skolenes retningslinjer, og i det engelske caset observerte forskerne ingen elever som kom med nedsettende kommentarer om andre elever.

De norske lærerne gir uttrykk for anerkjennelse og aksept av hverandre som et ideal, og de forteller at de legger ned mye arbeid for å få dette til. I den forbindelse blir jobben de gjør for å fremstå som tydelige klasseledere, særlig fremhevet, for som en av dem sa: *Dersom du har rammene på plass, er tydelig klasseleder, og elevene vet akkurat hvor grensene går [...] føler jeg at det er mere, eh ..., altså lettere for elever som er annerledes å bli akseptert.*

Betydningen av å ha et godt kollegium hvor de voksne fremstår som gode forbilder og formidlere av tydelige regler, et felles verdigrunnlag og generell enighet om at man er en «vi-skole», var også noe som ble trukket frem. Samtidig opplevde lærerne at skolens arbeid for å fremme anerkjennelse og aksept på mange måter blir utfordret av visse generelle trender i samfunnet, for som en av dem sa: *Allerede på mellomtrinnet så skal du se bra ut, du skal ha fine klær, du skal være flink på skolen og flink i idrett. Du skal egentlig være på topp i alt, og hvis du ikke er det ja så ...* De problematiske sidene ved denne trenden var en tematikk som lærerne sa at de ofte drøftet, både med elevene i klasserommet og med kollegaene.

Rammeverkets potensial for å få tak i hvorvidt man står overfor reell anerkjennelse og aksept i alle situasjoner, kommer imidlertid best til syne når man stiller spørsmål om hvem som *ikke* anerkjennes og aksepteres som likeverdige aktører. I den profesjonsfaglige samtalen mellom de norske lærerne resulterer dette spørsmålet i en diskusjon rundt det faktum at selv om elevene synes å akseptere individuelle forskjeller inne i klasserommet, fører ikke det automatisk til at man også blir anerkjent som en likeverdig person utenfor klasserommets fire vegger. Som et eksempel trakk en lærer frem at det å være med i den lokale fotballklubben var en forutsetning for anerkjennelse og aksept – for hos disse var det ett spørsmål som gjaldt: *Er du med på fotball – eller er du ikke med på fotball?* At deltakelse i fotballklubben var avgjørende for om du ble akseptert og anerkjent som likeverdig, var imidlertid en virkelighetsbeskrivelse som de andre norske lærerne ikke gjenkjente. De mente det gjaldt all organisert fritidsaktivitet, og syntes det var leit at enkelte elever

ikke har råd til å gå på organiserte fritidsaktiviteter. Vennegrupper i regi av skolen var imidlertid en etablert ordning som alle elevene fikk tilbud om å være med på, og lærerne så på dette som et godt virkemiddel som kunne bidra til anerkjennelse og aksept elevene imellom. Lærerne uttalte imidlertid også at de kunne finne det utfordrende å få alle foreldrene med på dette, og de opplevde at foreldrenes holdning til denne typen tiltak kunne være avgjørende for hvordan samholdet og miljøet i barnas klasser utviklet seg. Lærerne sa videre at de i de senere år hadde opplevd at tankesettet blant foreldre hadde forandret seg fra en fellesskapstanke til å ha fokus på det individuelle, i den forstand at mange foreldre kun var opptatt av sitt eget barn. Lærerne skulle derfor gjerne sett at foreldregruppen støttet mer opp under det sosiale fellesskapet i barnas klasse. Her kan det også nevnes at lærerne fant det problematisk at de selv ikke automatisk blir inkludert i samtaler med skolens ledelse når enkeltelevers utfordringer ble diskutert og ulike tiltak vurdert. *Det med å bli inkludert i sånne ting tror jeg er kjempeviktig for at vi skal kunne føle at vi er en del av et fellesskap, at vi er en VI-skole.* De opplevde videre at skolens prosedyrer med hensyn til deling av informasjon og taushetsplikt til tider kunne fungere som en barriere, og de etterlyste åpenhet slik at de kunne få den informasjonen de følte at de trengte for å forstå hvorfor situasjonen var som den var. *Det taushetspålagte er helt greit, det kan de bare ha, men for eksempel: Å ja nå fikk 6 trinn mer ressurser – hvorfor er det sånn? ... Den åpenheten er kjempeviktig.*

Frustrasjonen over mangel på åpenhet gjaldt imidlertid ikke bare elevens situasjon, men også egne og kollegaers utfordringer i møte med elevmangfoldet. Som et eksempel ble det trukket frem at de skulle ønske at det var større aksept for å si til kollegaer at man strevde med å holde ro i klassen, og en av dem sa: *Aller best hadde vært dersom vi selv kunne si at det er kaos i min klasse, jeg får det ikke til. Men det er ennå litt vanskelig hos oss.* En kan dermed ikke se bort fra at engstelse for ikke å bli anerkjent som en god lærer i praksis kan føre til at lærere risikerer å ikke få den støtten de trenger dersom de skal kunne lykkes med å implementere inkludering i praksis, noe flere forskere har pekt på (jf. Dyssegaard mfl., 2013, s. 63; Mitchell, 2015, s. 24).

Samlet sett tyder de norske lærernes ytringer på at deres profesjonsfaglige idealer preges av følgende tankegang: Det er svært viktig at skolens mange aktører anerkjenner og aksepterer hverandre som likeverdige aktører. Refleksjonene rundt spørsmålet «Hvem blir anerkjent og akseptert som

likeverdige personer, og hvem blir ikke det, og av hvem?» tyder imidlertid på at graden av anerkjennelse og aksept henger sammen med hvorvidt en ser på seg selv og andre som naturlige medlemmer av det sosiale fellesskapet som en til enhver tid forholder seg til. Rammeverkets spørsmål synes dermed å skape et mulighetsrom for videre diskusjon rundt hvilke faktorer som påvirker hvorvidt skolens mange aktører anerkjenner hverandre som likeverdige, og hvilke konsekvenser manglende aksept for individuell ulikhet kan få i praksis.

Avsluttende refleksjon

Som nevnt innledningsvis er inkludering og mangfold to begrep som ofte trekkes frem når skolens verdigrunnlag diskuteres. For lærere som skal implementere skolepolitikken idealer, og gi begrepene mening i en profesjonsfaglig praksis, er det imidlertid problematisk at begrepene både brukes og forstås på mange ulike måter (Haug, 2017; Lund, 2018). Kunnskap om, og drøftinger rundt, hva politikken teoretiske mål om inkludering i praksis betyr, hvilke utfordringer og dilemma det fører med seg, og hvordan lærere kan møte disse, ser derfor ut til å være nødvendig dersom en skal komme videre i arbeidet med å fremme inkludering i et mangfoldig klasserom (Haug, 2017). Dette er ikke gjort i en håndvending, ettersom læreres profesjonsfaglige praksis i stor grad kan betegnes som erfaringsbasert og taus (Elstad mfl., 2014). I tillegg er læreres profesjonsfaglige praksis kjent for å være temmelig motstandsdyktig mot endring initiert utenfra (Haug, 2012). Felles kritisk og profesjonsfaglig refleksjon rundt egen praksis er derfor blitt trukket frem som et viktig og virkningsfullt verktøy for videreutvikling og endring (Borko, 2004; Klemp, 2013; Tveitnes, 2018), og rammeverkets teorigrunnlag og analytiske spørsmål vil trolig kunne fungere som et godt medierende redskap i så måte. En viktig årsak til dette er at selv om læreres profesjonsfaglige kunnskapsbase består både av teoretisk og praktisk kunnskap, er det gjennom egen praksis at lærerprofesjonens medlemmer gir teoriens idealer innhold og mening (Grimen, 2013; Molander & Terum, 2008). Læreres profesjonsfaglige forståelse kan derfor sies å være praksisbasert, noe dette sitatet fra en av de norske lærerne viser: *Vi lærere tenker ofte ikke så veldig teoretisk, men mer praktisk*. Teoretisk konsensus rundt begrepene inklu-

dering og mangfold vil derfor trolig være til liten hjelp dersom lærerne ikke også får tilgang til begreper som kan hjelpe dem med å oversette teorien til praksis.

I læreplanverkets overordnede del presiseres det at skolen ikke bare skal bidra til at «hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap»; den skal også «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.2 og 3.1). I overordnet del brukes imidlertid begrepene inkludering og mangfold som beskrivende adjektiv (eks.: et inkluderende læringsmiljø, et mangfoldig fellesskap). Rammeverkets begreper – tilgang, samarbeid, utbytte, anerkjennelse og aksept – kan på den annen side karakteriseres som verb. Verb er ord som uttrykker en handling eller en prosess, og kan dermed betegnes som ord som «gjør noe» eller som er performative. Som språklige verktøy for å analysere og diskutere prosesser knyttet til praksis fungerer de trolig langt bedre enn det adjektiv gjør. Forskerne som i sin tid utviklet rammeverket som er blitt presentert i dette kapitlet, tok utgangspunkt i at inkludering i en mangfoldig skole på mange måter kan sies å handle om å legge til rette for reell deltakelse i skolens mange læringsfellesskap. Deltakelsesbegrepet står dermed sentralt. I utviklingen av rammeverket valgte man videre å dekonstruere *deltakelse* ved å ta i bruk verbene *tilgang*, *samarbeid*, *utbytte*, *anerkjennelse* og *aksept*, og dermed blir deltakelsesbegrepet langt mindre diffust. En kan dermed ikke se bort fra at deltakelsesbegrepet har et større potensial enn det abstrakte inkluderingsbegrepet dersom man ønsker å redusere gapet mellom skolepolitikkenes teoretiske intensjoner om inkludering og læring og skolens praksis i møte med mangfold (Graham, 2016; Marinossion mfl., 2007).

Rammeverkets styrke synes med andre ord å ligge i at det tilbys et språklig verktøy som gjør det mulig for skolens mange aktører å oppnå en mer nyansert og konkret forståelse av hvordan det i praksis arbeides med inkludering i en mangfoldig skole. For i tillegg til å tilby en rekke performative verb opereres det også med både positivt og negativt vinklede spørsmål. Og som analysen av de norske lærernes profesjonsfaglige refleksjoner viser, er det først når man snur et positivt vinklet spørsmål som «Hvem deltar?» til et negativt «Hvem deltar ikke?» at man får øye på kompleksiteten i de utfordringene som skolen står overfor. Når man tar i bruk rammeverkets konkrete analytiske spørsmål, synliggjøres skolers profesjonsfaglige praksis i møte

med mangfold, og dermed blir det også mulig å sette ord på hvilke institusjonaliserte, ekskluderende prosesser som er i spill. Dette er viktig ettersom «skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). I dette kapittelet er det imidlertid argumentert for at dersom man skal klare å komme videre i arbeidet for en inkluderende skole der lærings står i fokus, må man ikke bare snakke om inkludering; man må også se nærmere på hva lærere i praksis gjør, og diskutere hvorfor de gjør som de gjør.

I det siste kapittelet i læreplanverkets overordnede del står det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2.5). Det å skulle vurdere egen praksis er imidlertid ingen enkel sak (Tveitnes, 2018). Når det er sagt, tyder analysen av dette kapittelets empiriske materiale på at det å ta i bruk «rammeverket for deltakelse» som medierende redskap vil kunne gi grobunn for viktige profesjonsfaglige refleksjoner – refleksjoner som forhåpentlig vil kunne fungere som et fruktbart bidrag i det videre arbeidet med å redusere gapet mellom skolepolitikkenes teoretiske intensjoner og skolens inkluderende praksis.

Referanser

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- Andresen, S. (2020). Being inclusive when talking about diversity: How teachers manage boundaries of Norwegianness in the classroom. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(3–4), 26–38.
- Berg, M. (2009). Hva er deltagelse for barn som har en funksjonshemming? *Ergoterapeuten* (1). <https://www.ergoterapeuten.no/fag-og-vitenskap/fagartikler>
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21–40. <https://doi.org/dfnhw3>
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching inclusive classroom practices: The framework for participation. I: L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. utg., s. 389–404). SAGE Publications.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiftikçi, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review* (Clearinghouse – forskningsserien 2013 nr. 13). Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad & Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–36). Universitetsforlaget.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. I: J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Red.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum* (Vol. 7, s. 11–24). Emerald Group Publishing.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2. utg.). Routledge.
- Gallagher, A.L., Tancredi, H. & Graham, L.J. (2018). Advancing the human rights of children with communication needs in school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 128–132.

- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I: K.-A. Madssen (Red.), *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken: Festschrift til Peder Haug* (s. 96–117). Abstrakt Forlag.
- Graham, L.J. (2016). Reconceptualising inclusion as participation: Neoliberal buck-passing or strategic by-passing? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 563–581. <https://doi.org/hh96>
- Grimen, H. (2013). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2012). Skulen som sosialiseringsagent. I: Ø. Kvello (red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 217–251). Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/gfj8vz>
- Haug, P. (2020). It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17–20. <https://doi.org/hh97>
- Hillesøy, S. & Ohna, S.E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 14(7), 47–59.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusjon – Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzel.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/hh98>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Fornyer skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning* [Pressemelding]. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678142>
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lund, A.B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 87–102.
- Marinossou, G., Ohna, S.E. & Tetler, S. (2007). Delaktighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), 236–263.
- Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 185–198.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=6>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I: D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1–21). Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Mortier, K. (2020). Communities of practice: A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329–340.
- Mosvold, R. & Ohnstad, F.O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26–36.
- Nes, K., Demo, H. & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111–129. <https://doi.org/gj6qzc>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). Et operationelt inklusionsbegreb. I: A. Qvortrup & L. Qvortrup,
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I.C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm.
- Tveitnes, M.S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* (doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2021/grunnskole/>

Ohna, S.E. (2022). Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole. Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse. I: G. Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 50–71). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100303>

Kapittel 3

Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole

Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse

Stein Erik Ohna

Sammendrag: *Artikkelen drøfter dilemma som skolesystemet konfronteres med når hørselshemmede elevers rett til opplæring «i og på tegnspråk» skal ivaretas innenfor en skole som skal fremme elevers deltakelse i inkluderende fellesskap. Eksemplet belyser sider ved skolens møte med elevmangfold, gjennom et overblikk over situasjonen i dag med tanke på bruk av læreplaner i tegnspråk. Artikkelen bruker empiriske studier, rapporter og nasjonale og internasjonale styringsdokumenter som grunnlag for å diskutere hvordan nye perspektiv på språk, kommunikasjon og læring kan bidra til utvikling av praksiser som støtter og opprettholder fellesskap og som verdsetter forskjellighet. Artikkelen peker på tre utfordringer som må håndteres dersom hørselshemmede elevers*

rett til opplæring i og på tegnspråk skal ivaretas i en inkluderende skole: et utvidet læringsmiljø, tilrettelegging av visuelt orienterte kommunikative praksiser og relevante beskrivelser av tegnspråklig opplæring i nasjonale styringsdokumenter.

Stikkord: *tegnpråkopplæring, inkludering, rettigheter, dilemma*

Abstract: *In Norway, deaf pupils have a legal right to teaching in and through the medium of Norwegian Sign Language. The paper discusses the use of sign language in educational settings where deaf pupils participate in regular classes together with hearing pupils. Using empirical studies, reports, and policy documents, the paper discusses how new perspectives on language, communication, and learning can contribute to the development of practices that support communities valuing diversity. The article outlines three challenges to be taken care of if deaf students' right to teaching in and through sign language should be ensured in an inclusive school: an extended learning environment, visual oriented communicative practices, and relevant descriptions of sign language education in national policy documents.*

Keywords: *sign language, inclusive education, rights, dilemma*

Introduksjon

Artikkelen drøfter dilemma skolesystemet konfronteres med når hørsels-hemmede¹ elevers rett til opplæring i og på tegnspråk skal ivaretas i skolen. Den overordnede tematikken belyser spenningen mellom individuelle rettigheter og bærekraftige fellesskap.

Hvordan vi forstår begrepet inkludering, er et spørsmål som ikke har et entydig svar. En sentral verdi for den inkluderende skolen er å støtte ele-

vers likeverdige deltakelse i inkluderende og likeverdige læringsfellesskap uavhengig av bakgrunn, interesser, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Denne støtten må ses innenfor rammen av utdanningens overordnede mål om å bygge skolefellesskap som fremmer deltakelse, samarbeid og ansvar. Selv om det er viktig at skoler verdsetter forskjellighet, kan en overfokusering på det unike ved individet forsterke en følelse av isolasjon og fragmentering. Vi kan overse at det å lære å leve i samhandling med andre er en vesentlig verdi i utdanning.

I løpet av de siste tiårene har flere sider ved opplæring i skole og barnehage blitt rettighetsfestet. Det handler om en juridifisering av skolen, der rettigheter er blitt et stadig viktigere anliggende. Eksempler på dette er rettigheter i opplæringslova (1998) knyttet til læringsmiljøet: «Alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring» (§ 9 A-2), «Alle barn har rett til å høre til i en gruppe eller klasse på skolen» (§ 8-2), og «Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning» (§ 5-1).

Hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk (opplæringslova, 1998, § 2-6) aktualiserer forholdet mellom individuelle rettigheter og rettigheter knyttet til læringsmiljøet. Det er ikke tilstrekkelig å ha en rettighet; spørsmålet er hva rettigheter gir elever muligheter til å gjøre sammen med andre. I dette ligger at individuelle rettigheter må vurderes i lys av den kontekst der de skal realiseres.

I Norge startet opplæring av døve og sterkt tunghørte elever i 1825. Opp-læringen var i hovedsak organisert som segregert opplæring i egne skoler for døve og sterkt tunghørte elever. I de etterfølgende årene har spørsmål knyttet til ideologi, om opplæringen av døve elever skal legge vekt på talespråk eller tegnspråk, skiftet. På 1970-tallet førte ny språkvitenskapelig kunnskap om tegnspråk som et fullverdig språk og anerkjenning av tegnspråkbrukere som en språklig minoritetsgruppe (Vonen, 1997) til at tegnspråk gradvis ble introdusert i opplæring av døve og sterkt tunghørte elever (St.meld. nr. 61 (1985–1986)).

Utdanningsreformene på 1990-tallet innebar en radikal endring av grunnskolen generelt og opplæring for døve og sterkt tunghørte elever spesielt. Grunnskolen ble utvidet til 10 år, og alle elever skal begynne på skolen det året de fyller seks år. Videre fikk alle elever som har fullført grunnskolen, rett til tre års videregående opplæring. Læreplanverket for den tiårige grunn-

skolen (L97) introduserte begrepet «inkludering» som en overordnet verdi i opplæringen. Innen det spesialpedagogiske feltet vedtok Stortinget i 1992 å avvikle statlige spesialskoler. Noen av disse skolene ble overført til kommunene, andre spesialskoler ble omdannet til spesialpedagogiske kompetansesentra (Statped). Et unntak ble gjort for skolene for døve og sterkt tunghørte elever, som fikk fortsette med regulær skoledrift fordi de kunne tilby et tegnspråklig undervisningsmiljø.

I tillegg til utdanningsreformene fikk nyvinninger innen det medisinske feltet stor betydning for opplæring av døve og sterkt tunghørte elever. I løpet av de første årene etter årtusenskiftet ble det innført tilbud om screening av barnets hørsel i første leveuke. Barn som fikk påvist store hørselstap, fikk tilbud om cochleaimplantat (CI) før ett års alder. Introduksjon av cochleaimplantat bidro til å gi de fleste hørselshemmede barn en funksjonell hørsel som gir grunnlag for utvikling av talespråk. Flere foreldre valgte da at barnet skulle få opplæring ved nærskolen, ofte som den eneste elev med hørselshemming på skolen. Dette førte i sin tur til at færre elever søkte seg til de tradisjonelle opplæringstilbudene for døve og sterkt tunghørte elever, og skolene ble etter hvert nedlagt eller overført til kommunen. Selv om cochleaimplantat har gitt elever med nedsatt hørsel radikalt bedre muligheter for utvikling av norsk språk og talespråklig kommunikasjon, er dette ikke tema for denne artikkelen, fordi grad av hørselstap ikke har betydning med tanke på elevens rett til opplæring i tegnspråk. Det er i dag bred enighet innen forskningen om at cochleaimplantat ikke gir hørselshemmede elever normal hørsel (Kirkehei, Myrhaug, Garm, Simonsen & Wie, 2011; Kermit, 2018). De fleste elever med cochleaimplantat vil ha behov for tilrettelagt opplæring på grunn av sitt hørselstap.

Den nye kunnskapen om tegnspråk som vokste fram på 1970-tallet, fikk stor betydning for forståelsen av tegnspråklige personer som en språklig og kulturell minoritet. Internasjonalt har anerkjenningen av tegnspråk fått sterk rettighetsfesting i ulike FN organer. Eksempler på dette er Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og ikke minst FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (United Nations, 2019, artikkel 21-e). I denne forplikter partene seg til å anerkjenne og fremme bruk av tegnspråk og den kulturelle identiteten til døvesamfunnet, samt å sikre et inkluderende utdanningssystem ved å legge til rette for opplæring i tegnspråk. I det norske utdanningssystemet er det flere lovformuleringer som

skal ivareta barns rett til tegnspråkopplæring (barnehageloven, 2005, § 19h; opplæringslova, 1998, § 2-6 for grunnskolen og § 3-9 for videregående skole). Videre har elever i videregående skole anledning til å studere norsk tegnspråk som et fremmedspråk. I tillegg gir den 5-årige grunnskolelærerutdanningen studenter anledning til å skrive en profesjons- og praksisorientert mastergradsavhandling i faget norsk tegnspråk.

Mens retten til opplæring i og på tegnspråk ble innført i en periode der de fleste døve og sterkt tunghørte elever fikk opplæring i egne skoler og grupper der tegnspråk var både undervisningsspråk og felles kommunikasjonsform i klassen, får de fleste hørselshemmede elever i dag opplæring på sin nærskole som de eneste som har rett til opplæring i og på tegnspråk. Dette stiller store krav til utdanningssystemet og lokale skoler med hensyn til hvordan den individuelle retten til opplæring i og på tegnspråk skal forstås og praktiseres. I artikkelen stilles disse forskningsspørsmålene: (1) Hvilke utfordringer står utdanningssystemet overfor når det skal ivareta elevers rett til opplæring i og på tegnspråk på nærskolen? Hva er situasjonen i dag med tanke på bruk av læreplaner i tegnspråk? (2) Hvordan kan nye perspektiv på språk, kommunikasjon og læring bidra til utvikling av praksiser som støtter og opprettholder fellesskap som verdsetter mangfold?

Tegnspråklig opplæring, fra statlige spesialskoler til elevers nærskoler

Anerkjenningen av tegnspråk som et fullverdig språk og førstespråk for døve og sterkt tunghørte elever ble formalisert med introduksjon av rett til opplæring «i og på tegnspråk» (opplæringslova, 1998, § 2-6). Formuleringen «i og på tegnspråk» viser til at elevene skal ha opplæring i tegnspråk, og at opplæringen skal skje på tegnspråk. I tillegg ble det introdusert egne læreplaner for døve (Norsk tegnspråk som førstespråk, Norsk for døve elever, Engelsk for døve elever, og Drama og rytmikk for døve elever) i Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (KUF, 1996). For å ivareta opplæring i faget norsk tegnspråk fikk elevene rett til 967 timer ekstra undervisning i løpet av grunnskolen (ca. 2,5 timer pr. uke). Videre ble det etablert utdanning i norsk tegnspråk på universitetsnivå (10 vt/30 sp) for lærere. For foreldre til døve og sterkt tunghørte barn ble det etablert et opplæringsprogram i tegnspråk over

40 uker fram til barnet er 16 år. En viktig – og ofte oversett – side ved å knytte opplæring i tegnspråk til opplæringslovs § 2-6 og egne læreplaner for døve elever er at opplæringen av døve og sterkt tunghørte elever ikke lenger skal betraktes som spesialundervisning (Stette, 1999).

Det har skjedd store endringer i tegnspråklig opplæring av hørselshemmede elever de siste 25 årene. Utredningen fra Opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23) gir en bred redegjørelse for dagens situasjon angående opplæring i norsk tegnspråk (s. 422). Utredningen framhever at det bør være større fleksibilitet i retten til opplæring i og på norsk tegnspråk. Den foreslår at hørselshemmede grunnskoleelever får anledning til å velge opplæring i norsk tegnspråk basert på læreplanen i norsk tegnspråk med ekstra timeressurs, samtidig som de følger ordinære læreplaner i andre fag. Den foreslår å videreføre at opplæring i norsk tegnspråk kan gis ved en annen skole enn nærskolene, og at det åpnes for at det kan være relevant at opplæringen gjennomføres som fjernundervisning. I tillegg foreslår utredningen at det ikke bør være krav om sakkyndig vurdering. Alle barn og unge som har tegnspråk som førstespråk, slik foreldrene vurderer det, er omfattet av forslaget. I tillegg foreslås at barn og unge som har hørselshemming, men som ikke har tegnspråk som førstespråk, også skal være omfattet av retten til tegnspråklig opplæring. Det legges også her stor vekt på foreldrenes og elevens vurdering.

Utvalgets samlede vurderinger angående tegnspråkopplæring i grunnskolen (kap. 34.3.4, s. 428) kan oppsummeres i følgende tre punkter: (1) Rett til opplæring i og på norsk tegnspråk videreføres. (2) Grunnskoleelever med hørselshemming får rett til å velge opplæring i norsk tegnspråk med ekstra timeressurs, og elevene kan følge ordinære læreplaner i alle andre fag. (3) Kravet om sakkyndig vurdering fra PPT før det fattes vedtak om opplæring i og på norsk tegnspråk, videreføres ikke.

Forslaget fra Opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23) innebærer en sluttføring av en lang prosess. På 1990-tallet var retten til opplæring i og på norsk tegnspråk knyttet til tegnspråklige opplæringsmiljø (egne skoler/klasser for døve elever), og det var obligatorisk å følge alle fire læreplaner for døve elever i læreplanverket. I årene etter årtusenskiftet var det økende utfordringer med å ivareta kravet om at § 2-6 skulle inkludere bruk av de fire læreplaner for døve. Foreldrene og skolene opplevde at dette kravet skapte en begrensning i å kunne velge opplæring etter læreplanen i norsk tegnspråk. I stedet for

å oppheve kravet om at opplæring i og på tegnspråk måtte knyttes til bruk av alle de fire læreplanene, ble det åpnet for at hørselshemmede elever kunne få opplæring i tegnspråk, basert på vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Denne paradoksale situasjonen, der en kobler opplæring i tegnspråk til vedtak om spesialundervisning, blir det i forslaget til Opplæringslovutvalget ryddet opp i. Det skjer ved at alle hørselshemmede elever, når foreldrene ønsker at eleven skal ha opplæring i tegnspråk etter læreplan i norsk tegnspråk, nå får denne retten, uten at det kobles til spesialundervisning.

Hva vet vi om tegnspråklig opplæring i dag

Selv om de fire læreplanene for hørselshemmede elever ble introdusert for over 20 år siden, har vi lite systematisk kunnskap om hvordan læreplanene er brukt, og hva som er konsekvensene for tospråklig opplæring. Forskingen har i hovedsak satt søkelys på generelle forhold ved opplæringen av hørselshemmede elever, og i mindre grad undersøkt praktisering av læreplanene for hørselshemmede. I dette delkapitlet presenteres innsikter fra forskning om tegnspråklig opplæring.

Tegnspråkopplæring – omfang og organisering

Tegnspråkopplæring for grunnskoleelever er en kommunal oppgave. Data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at i 2017 fikk 264 elever opplæring etter § 2-6 i opplæringslova (Statped, 2019). I de første årene etter at læreplanene i tegnspråk ble innført, var det om lag 385 elever, som fordelte seg på 258 elever på egne skoler for døve elever og 127 elever på elevenes nærskoler (Ohna mfl., 2003, s. 82). Antallet elever som har fått opplæring etter § 2-6 i opplæringslova, er altså redusert med om lag 30 prosent fra 2003 til 2017.

Kommunene kan søke Statped om råd og veiledning til personalet i skolene. Statped gir i tillegg tilbud om deltidsopplæring til hørselshemmede elever i grunnskolen «som har behov for å få opplæring i et tegnspråklig miljø – uavhengig av om opplæringen er hjemlet i § 2-6 eller i § 5-1 i opplæringslova» (Statped, 2018, 2019). Deltidsopplæringen er en alterna-

tiv opplæringsarena til den opplæringen som gis i nærskolen. Tett samarbeid med elevens nærskole er derfor nødvendig for å skape helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud. Statpeds nettsider informerer om at undervisningen i deltidsopplæringen er forankret i «elevens enkeltvedtak om opplæring i og på tegnspråk og/eller spesialundervisning i tegnspråklig kommunikasjon» (Statped, 2018). Enkeltvedtaket er fattet på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT. For at eleven skal kunne få deltidsopplæring, må det altså foreligge en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak i kommunen om slik undervisning. For elever som får opplæring i tegnspråklig kommunikasjon som spesialundervisning (hjemlet i § 5-1), skal det også foreligge en individuell opplæringsplan. I 2019 deltok 179 elever på deltidsopplæring ved Statped – 79 gutter og 100 jenter.

Bruk av læreplaner for hørselshemmede

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Statped utarbeidet en rapport for å gi et oppdatert og systematisert kunnskapsgrunnlag om tegnspråkopplæring i grunnskolen (Statped, 2019). Bakgrunnen for oppdraget er at det er uklart hvordan rettigheter til opplæring i og på tegnspråk etter opplæringslovas § 2-6 praktiseres. Rapportens empiriske materiale består av sakkyndige vurderinger skrevet av PPT, og en spørreundersøkelse til lærere for elever som har deltatt på deltidsopplæring i tegnspråk ved Statped. Svarprosenten er gjennomgående lav. Når resultatene likevel trekkes fram, er det fordi det er få (om noen) studier som har søkt å belyse tematikken. Resultatene peker på noen trekk som grunnlag for noen refleksjoner. I denne sammenheng vises til hva rapporten skriver om hvordan opplæring i (og på) tegnspråk organiseres og gjennomføres.

Analysen av sakkyndige vurderinger viser at det er stor variasjon i de sakkyndige utredningene som vurderer elevs rett til tegnspråkopplæring. Det er en del forvirring i PPT om formålet med, innholdet i og praktiseringen av § 2-6 i opplæringslova. Tilsvarende uklarheter og ulikheter preger også svarene i spørreundersøkelsen. Svarene indikerer at det er stor variasjon i gjeldende praksis, og at kontaktlærerne har i liten grad klart for seg hvor i opplæringslova elevens rett til tegnspråkopplæring er hjemlet. Ingen av kontaktlærerne i undersøkelsen oppgir at de alltid bruker de fire læreplanene som er knyttet til § 2-6. Selv om det er muligheter for fjernunder-

visning på tegnspråk, er det kun noen få elever som har tilgang til dette. Et annet interessant funn er at det er svak sammenheng mellom undervisningen på nærskolen og deltidsopplæringen i regi av Statped. Undervisningen på deltidsopplæringen synes å være «frikoblet» fra det som skjer på elevens nærskole. Det er videre kun noen få skoler som tilbyr tegnspråkopplæring til ansatte og medelever.

Rapporten konkluderer med at det er behov for å få en bedre oversikt over elever som får tegnspråkopplæring i grunnskolen. Rapporten gir et bilde av situasjonen pr. 2019. Det er verdt å merke seg at utredningen fra Opplæringslovutvalget kommer med flere forslag som vil endre på konteksten for tegnspråkopplæring i grunnskolen.

Bruk av tegnspråk på nærskoler

Mens det er få studier som har undersøkt opplæring i tegnspråk, er det flere studier som har studert hvordan tegnspråk brukes i klasser på nærskolen. Et gjennomgående funn er at det stor variasjon i bruk av tegnspråk og kommunikasjonsstrategier (norsk med tegn støtte) i hverdagslige interaksjoner i klasserommet, noe studiene forklarer på ulike måter. Arnesen mfl. (2008) stiller spørsmål om den observerte variasjonen i språkbruk gir elever tilstrekkelig tilgang til de to språkene, norsk og norsk tegnspråk, slik at elevene kan bli tospråklige og få mulighet til å utvikle tospråklig kompetanse. Simonsen mfl. (2009) fortolker variasjonen i språkbruk som et resultat av utvikling av lokale praksiser som vektlegger individuell tilpasning. En tredje publikasjon, Ohna (2005), er basert på data fra det nasjonale forskningsprogrammet Evaluering av L97 (Ohna mfl., 2003). Denne publikasjonen tolker variasjonen i språkbruk i lys av hvordan lærere forstår de nasjonale styringsdokumentene, og hvordan disse påvirker lærernes undervisningspraksiser i klasserommet. Artikkelen framhever at det synes å være en spenning mellom nasjonale retningslinjer som søker å ivareta anerkjenning av tegnspråk, og lærernes undervisningspraksiser. Mens retningslinjene framhever at det er tale om to ulike språk og modaliteter og at disse ikke skal blandes, gir observasjoner fra undervisningssituasjoner et mer sammensatt bilde.

Mens Arnesen mfl. (2008) stiller kritiske spørsmål om kvaliteten ved det språklige miljøet i klasserommet, legger Simonsen mfl. (2009) og Ohna (2005) sterkere vekt på elevers kommunikasjon og deltakelse i felles aktivi-

teter i klassefelleskapet. Ved å bruke sosiokulturell teori som utgangspunkt legger de to sistnevnte publikasjonene større vekt på at lokale praksiser er basert på tolkninger av styringsdokumenter, og at kunnskap om opplæring av hørselshemmede elever skaper muligheter og begrensninger for elevers deltakelse og læring. Av de tre publikasjonene er det kun Ohna (2005) som har et spesifikt søkelys på praksiser knyttet til bruk av læreplanene for hørselshemmede elever. Samlet peker de tre publikasjonene på at et sentralt spørsmål for undervisning og læring basert på læreplaner for hørselshemmede elever er hvordan opplæringen kan gi elever tilgang til et kvalitativt språkmiljø som ivaretar norsk og tegnspråk innenfor rammen av den lokale nærskolen.

Kermit (2018) gir en forskningsoversikt som søker å belyse hva det innebærer å være hørselshemmet i nordiske barnehager og skoler. Studien har ikke et spesielt fokus på tegnspråk, men belyser spørsmål knyttet til deltakelse (opplæringsmessige og sosiale vilkår). Rapporten konkluderer med at «nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende» (Kermit, 2018, s. 7). Når det gjelder kommunikasjon og språk, peker rapporten på at det er viktig at hørselshemmede barn og unge får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende, det være seg talt språk, tegnspråk eller en kombinasjon. Rapporten peker videre på at i situasjoner der man bruker tegnspråktolk, må tolken være villig til å inngå som en del av voksegruppen og etablere et godt gjensidig samarbeid med skolens øvrige aktører.

I sin doktorgradsavhandling studerer Kristoffersen (2013) kommunikative praksiser og språkbruk i barnehager der det er hørselshemmede og hørende barn. Selv om studien er gjennomført i en barnehagekontekst, er funnene relevante for skolen fordi den analyserer kommunikative praksiser som en også finner i interaksjoner der hørselshemmede og hørende elever undervises i samme klasse. Studien dokumenterer utfordringer som barnehagen står overfor når den skal etablere et språkmiljø der talespråk og tegnspråk inngår i hverdagslige kommunikasjonssituasjoner. Analyser av samhandlingssituasjoner dokumenterer at det skjer brudd i kommunikasjonen fordi den voksne ikke i tilstrekkelig grad er bevisst på hva slags modalitet som brukes, dvs. om det er mulig for det hørselshemmede barnet å oppfatte viktig informasjon. «Ofte handler det om asymmetri i tilgang til kommu-

nikasjonen som foregår mellom barn og barn og barn og voksne i de ulike aktivitetene og hendelsene som skjer i løpet av en barnehagehverdag» (Kristoffersen, 2019).

Ohna (2005) bruker metaforene *kommunikativt rom* og *glassvegg* når han analyserer bruk av talespråk og tegnspråk i klasserom der en hørselshemmet elev får opplæring sammen med hørende elever på nærskolen. Artikkelen sammenligner språkmiljøet i to klasser. De aktuelle lærerne i de to klassene hadde alle tegnspråkkompetanse tilsvarende 30 studiepoeng i norsk tegnspråk. I den ene klassen var det to lærere i alle fag, og undervisningen ble i hovedsak tolkemediert, dvs. at lærerne vekslet mellom å undervise klassen (på tale) og å tolke på tegnspråk. I den andre klassen var det kun én lærer som underviste. Her vekslet lærer mellom å bruke tegn og tale simultant, tale alene og tegn alene. Videoanalyser av interaksjonen i de to klasserommene viste hvordan det ble etablert ulike vilkår for bruk av språk og deltakelse i klassefellesskapet. I situasjoner der det var to lærere som vekslet mellom å undervise og å tolke til tegnspråk, ble det etablert to *kommunikative rom* som ble adskilt med en *glassvegg*. Metaforen glassvegg indikerer at alle elevene kunne se hverandre, men de språklige prosessene på hver side av glassveggen var ulike. Delvis førte tolkningen til en forskyvning i tid, ved at tolkningen lå etter den talespråklige formidlingen. Tolkning fra tale til tegnspråk er en visuell (lydløs) prosess som gir muligheter for at den hørselshemmede eleven kan stille oppklarende spørsmål til tolken uten at en «forstyrrer» den talespråklige aktiviteten. Dette kan i og for seg betraktes som positivt; problemet er at tolkningen forsinkes i forhold til den talespråklige kommunikasjonen. I den andre klassen, der det kun var én lærer, ble det etablert et annet interaksjonsmønster. I dette klasserommet ble det etablert et felles kommunikativt rom der lærer vekslet mellom å bruke tegnspråk (uten tale), tale (alene) og tegn og tale simultant.

Det er særlig to forhold som kan kommenteres her. Om en ser de to praksisene i lys av de nasjonale styringsdokumentene, ivaretar praksisene i den første klassen prinsippet om at tegnspråk er et visuelt og gestuelt språk som ikke kan kombineres med tale – noe som var et viktig anliggende i styringsdokumentene, ikke minst fordi det ivaretar en viktig side ved anerkjenningen av norsk tegnspråk som et fullverdig språk forskjellig fra norsk. Ved at praksisen i det andre eksemplet vekslet mellom og blandet de to språkene, ble formuleringene i styringsdokumentene i mindre grad ivaretatt. Om en

derimot vurderer praksisene med tanke på hva som ivaretar elevens deltakelse i klassefelleskapet, viser analysene at det var få tilfeller av interaksjoner mellom elevene i det første klasserommet, for som en av elevene uttrykte det, når vi bruker tegn og tale, så er det ikke ekte tegnspråk. I den andre klassen var terskelen for samhandling lavere ved at interaksjoner mellom elevene oppsto spontant, og det var flytende grenser mellom tegnspråk og talespråk i den hverdagslige kommunikasjonen.

To internasjonale studier om læringsutbytte ved tegnstøttet kommunikasjon i undervisningen

De norske studiene som har undersøkt bruk av tegnspråk i skoler og barnehager der hørselshemmede og hørende elever får opplæring sammen, har i liten grad satt søkelys på læringsutbytte og målbare effekter av denne undervisningen. Studiene har hovedsakelig satt søkelys på hva som muliggjør og begrenser vilkår for deltakelse i klasseromsinteraksjoner. I denne delen presenteres to internasjonale publikasjoner fra henholdsvis Australia og USA. Formålet er å gi eksempler på studier som vurderer læringsutbytte ved tegnstøttet kommunikasjon i undervisningen. Fellestrekket er at publikasjonene rapporterer fra studier som undersøker resultater i lærings situasjoner der det brukes tegnstøtte i tillegg til talespråklig kommunikasjon for elever som bruker cochleaimplantat. Dette gjør studiene relevante også for en norsk kontekst fordi så godt som alle elever med store hørselstap bruker cochleaimplantat.

Hyde & Punch (2011), undersøker kommunikasjonsmodalitet (tegn og eller tale) for elever med cochleaimplantat og betydningen av tegnspråklig/tegnstøttet kommunikasjon i elevenes hverdagsliv. Informasjonen er basert på spørreskjema til 247 foreldre og 151 lærere, og intervjuer med foreldre, lærere og elever. Spørreskjemaene viser at 15–20 % av elevene i foreldrestudien og om lag 30 % av elevene i lærerstudien bruker en eller annen form for tegnspråklig/tegnstøttet kommunikasjon. Intervjuene med foreldre, lærere og elever, utdyper de kvantitative funnene. Selv om de fleste foreldrene særlig la vekt på betydningen av talespråklig kommunikasjon, var det mange som verdsatte bruk av tegnspråk (tegnstøttet tale eller australsk tegnspråk), noe de opplevde var en god støtte for elevenes personlige, sosiale og skolefaglige utvikling. Elever som behersket tegnspråk, kunne veksle på en flek-

sibel måte mellom ulike kommunikasjonsmodaliteter, avhengig av hvem de snakket med, hva de snakket om, og den aktuelle situasjonen.

Blom & Marschark (2015) undersøker læringsutbytte ved bruk av tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) for elever på videregående trinn som bruker cochleaimplantat. Bakgrunnen for å gjennomføre studien er at bruk av tegnspråk og tale (simultan kommunikasjon) antas å være nyttig for elever med cochleaimplantat. Samtidig er bruk av tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) problematisert fordi det ikke ivaretar at tegnspråk er et naturlig språk. Forfatterne peker på at det innenfor opplæring av elever med hørselshemming fortsatt pågår en debatt om språkvalg og tilnærminger til utvikling av tale og auditive ferdigheter for elever som bruker cochleaimplantat. Argumentet for å undersøke læringsutbytte ved bruk av tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) for elever med cochleaimplantat er at tegnstøttet tale gir elever som har tilstrekkelige tegnspråklige ferdigheter, kommunikasjonsstøtte i klasserommet. Det elevene ikke oppfatter gjennom hørselen, «can be captured by the eyes from the hand» (Blom & Marschark, 2015, s. 128). Forskerne knytter dette til begrepet redundans – informasjon som gjentar allerede etablert kunnskap uten å tilføre noe nytt. Redundans framhever at den talespråklige formidlingen suppleres med tegn fra det nasjonale tegnspråket. Dette skiller tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) fra tolkemediert kommunikasjon, fordi tolkemediert kommunikasjon ikke er simultan i og med at en tegnspråktolk vil ligge noen sekunder etter den talespråklige kommunikasjonen.

Studien viser at simultan bruk av tegn og tale (simultan kommunikasjon) bidrar til økt læringsutbytte for elever med cochleaimplantat i situasjoner der tema for undervisningen er komplekst, og der det er støyende omgivelser. Forskerne framhever at resultatene indikerer at tegnstøttet tale kan ha positiv effekt for elever med cochleaimplantat sin læring i klasserommet, først og fremst når det er komplekst lærestoff, eller når redundans er viktig.

Oppsummering – hva viser de empiriske studiene?

Det er særlig tre forhold som er verdt å merke seg om tegnspråklig opplæring i elevenes nærscole. Selv om retten til opplæring i og på tegnspråk har eksistert i over 20 år og retningslinjene i liten grad er endret i denne perioden, er det stor variasjon i hvordan lokale skoler og PPT praktiserer retningslin-

jene. For det andre har norske studier som har undersøkt hvordan tegnspråk blir brukt i klasserommet, primært satt søkelys på hvordan klasseromspraksiser bidrar til deltakelse i interaksjonsprosesser, og i mindre grad på elevenes læringsutbytte. Et tredje forhold er at deltidsopphold ved Statped, supplert med fjernundervisning der elever kan kommunisere med tegnspråkbrukere, synes å være en fruktbar arena for ivaretaking av elevens rett til tegnspråklig opplæring, slik denne er formulert i opplæringslova.

Nye perspektiv på språk, kommunikasjon og læring

Innenfor det som kan betegnes som et sosiokulturelt perspektiv på læring (Wertsch, 1998; Säljö, 2001), framheves interaksjon med kulturelle redskaper som et sentralt aspekt ved menneskers læring. Språk er det viktigste redskapet for læring og utvikling (Vygotskij, 2001). Menneskers interaksjon med språk og språklige redskaper blir derfor en viktig kilde for å studere læring. Wenger (1998) videreutvikler perspektivet om praksisfellesskap som et overordnet syn på læring, der en legger vekt på at læring ikke kan begrenses til formell undervisning eller trening av spesifikke ferdigheter. Mennesker lærer gjennom deltakelse i aktiviteter i ulike kontekster i familie, skole, og andre gruppesammenhenger. Innenfor praksisfellesskap skjer læring både individuelt og kollektivt. (Säljö, 2014, s. 143).

Translanguaging

I boken *Languages and Linguaging in Deaf Education* (Swanwick, 2017) drøftes bruk av språk i opplæring av hørselshemmede elever.² Perspektivene som introduseres er særlig interessante i dagens situasjon i Norge, der opplæringsarenaen for hørselshemmede elever er flyttet fra segregerte skoler til elevenes nærskole. Forfatteren framhever at opplæring av hørselshemmede elever i større grad må bygge på hva vi vet om språk og hva vi vet om læring. To tema danner utgangspunkt for analysene i boken. For det første vil forfatteren utvide forståelsen av forskjellighet og mangfold ved å inkludere hørselshemmede barns erfaringer med og bruk av språk, og på den måten øke synligheten av dette tema innen forskning om språk og utdanning. For

det andre vil forfatteren vise hvordan kunnskaper om, og ulike perspektiv på, hørselshemmede barns språklige mangfold kan informere om hvordan barna skal undervises. Den underliggende antakelsen er at det er behov for nye pedagogiske tilnærminger som kobler hva vi vet om språk og læring.

Swanwick framhever at språkpolitikken med hensyn til opplæring av hørselshemmede elever i liten grad har vært basert på en teori om hvordan barn lærer språk. Politikken har vært mer opptatt av hva elevene skal lære, dvs. talespråk eller tegnspråk, enn av hvordan barn lærer og utvikler språk og språklig kompetanse. Det er derfor behov for å forskyve fokus bort fra forhold vedrørende språkpolitikk (ideologi) til spørsmål om språk og læring, noe som aktualiserer behovet for en ny forståelse av hva språk er og hva språk kan bidra til. Dette innebærer at en beveger seg bort fra utdanningspolitikk som forutsetter et kategorisk og avgrenset syn på språk, over mot en bredere forståelse av språklige praksiser og en mer nyansert tilnærming til hvordan undervisningen gjennomføres.

Begrepet *linguaging* (å bruke språk) viser til hvordan barn og voksne bruker språk, i form av ytre og indre dialoger for å mediere nye begrep og å skape mening i læringskontekster. Ved å koble prefikset *trans-* til *linguaging*, utvides begrepet *linguaging* til å vektlegge språklige praksiser hos flerspråklige personer. På den måten kan termen *translinguaging* belyse hvordan modalitetene tegn, tale/skrift og språklige systemer settes i spill i ulike læringskontekster og sosiale kontekster. Begrepet beskriver en pedagogisk tilnærming til bruk av to språk ved siden av hverandre i klasserommet. De ideologiske røttene til denne termen kan knyttes til et mer positivt syn på tospråklighet og tospråklig språkbruk i utdanning og en tilnærming som vektlegger et frigjøringsperspektiv, der en bruker to språk parallelt i undervisning og læringskontekster.

Swanwick peker på at hørselshemmede barn kan være *translinguaging* uten en sterk forankring i det ene eller det andre av de to språkene tegnspråk og talespråk. Det er derfor problematisk å operere med forestillinger om at et språk er dominerende, og å skille mellom første eller andre språk. Hun framhever at det er mer fruktbart å snakke om språklig repertoar og kompetanse innenfor rammen av ulike kommunikative kontekster.

Samlet kan en si at begrepet *translinguaging* tilbyr et perspektiv på hørselshemmede barns mangfoldige og ulike måter å bruke språk på, der fokus rettes mot språklige praksiser. Ved å legge vekt på barns språklige praksiser

endres fokus fra språkpolitikk og ideologi til nye måter å studere hvordan døve barn bruker redskaper fra tegn- og talespråk på, for å skape mening i sitt hverdagsliv.

Litterasitetspraksiser

Selv om flere norske studier har undersøkt språkbruk og språklige praksiser i undervisningssituasjoner der hørselshemmede undervises i egne grupper eller i grupper sammen med hørende elever, er begrepet *translanguaging* ikke brukt i norske studier om hørselshemmede barn. Kristoffersen (2013) studerte språklige praksiser hos hørselshemmede 5–6-åringer i barnehagen. Hun brukte termene «litterasitet» og «litterasitetspraksiser» («literacy practices») om de samme fenomenene som Swanwick drøfter.

Begrepet «litterasitet» kan forstås på ulike måter. Kristoffersen (2019) viser til den engelske språkforskeren Barton (2007) som beskriver litterasitet som en sosial praksis der barn allerede fra de er født, sosialiseres og kulturaliseres inn i måter å kommunisere med sine nærmeste omgivelser på ved hjelp av språklige redskaper. En slik forståelse skiller seg fra forståelsen om at litterasitet er en nøytral teknikk eller ferdighet som er selvstendig og fri fra sosiale sammenhenger, der barn lærer språk ved en gitt alder gjennom formell og lærerledet undervisning. Læring innenfor et perspektiv på litterasitet som sosial praksis konstrueres gjennom samhandling mellom menneskers sosiale og kulturelle kontekster, og innenfor dette perspektivet er barn medkonstruktører i egen utvikling. I en skolesammenheng har tilhørighet til et klassefelleskap stor betydning for barns utvikling og læring.

Litterasitetspraksiser utvikles i elev- og barnegrupper der det er hørende og hørselshemmede barn, og der samhandlingen er basert på kommunikasjon på både talespråk og tegnspråk. Hun betegner dette som et såkalt bimodalt tospråklig miljø, der termen «bimodal» viser til to modaliteter: det visuelle og det auditive. Her er både tegnspråk og talespråk en del av de kommunikative praksisene i fellesskapet. Denne formen for tospråklighet skiller seg fra unimodal tospråklighet, der det er to ulike talespråk eller to tegnspråk som er i bruk.

Kristoffersen framhever at det kan være krevende å legge til rette for et praksisfelleskap der både tegnspråk og talespråk skal ha en plass i hverdagen, fordi tegnspråk har en annen oppbygging og syntaks og er et visuelt og gestuelt språk (Vonen, 1997). I en pedagogisk sammenheng betyr det at bruk

av de to språkene må reflekteres i barnehagens og skolens organisering av aktiviteter og undervisning. Ved tegnspråklig kommunikasjon må elever og lærer se både ansikt og hender til den de samhandler med, noe som har stor betydning for hvordan skolen makter å ivareta det enkelte barns mulighet til å delta i elevfellesskapet. I bimodalt tospråklige sammenhenger må ansatte både ha kompetanse i tegnspråk og kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge for et læringsmiljø der det brukes både talespråklig og tegnspråklig kommunikasjon.

Drøfting

Artikkelens formål er å belyse og drøfte dilemma skolesystemet konfronteres med når hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk skal ivaretas innenfor en inkluderende skole. Situasjonen eksemplifiserer spenningen mellom individ og fellesskap, mellom individuelle rettigheter og bærekraftige fellesskap. Spørsmålet er hvordan en kan ivareta enkeltelever uten at fellesskapet bryter sammen, og hvordan en kan ivareta fellesskapet uten at enkeltelever ekskluderes (Norwich, 2008).

Den amerikanske filosofen Iris Marion Young diskuterer i boken *Justice and the Politics of Difference* (Young, 1990, kap. 2) sosial rettferdighet («justice») som et normativt begrep. Hun legger vekt på en bred forståelse av rettferdighet, og framhever at rettigheter ikke kan begrenses til en passende fordeling av goder og byrder mellom samfunnets medlemmer. Hun advarer derfor mot tendensen til å redusere forståelsen av rettigheter til noe den enkelte har eller eier for seg selv. I stedet framhever hun at rettigheter må forstås i et relasjonelt perspektiv; det handler om hva individer kan gjøre sammen med andre. Rettigheter handler derfor mer om hva vi kan gjøre, enn hva vi har. Det handler om sosiale relasjoner som muliggjør eller begrenser individers handlinger og deltakelse i fellesskap.

Hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk er en viktig del av utdanningsreformene på 1990-tallet. Endringen var begrunnet i ny kunnskap om tegnspråk og en anerkjennelse av tegnspråkbrukere som en språklig og kulturell minoritetsgruppe. Reformen møtte et krav fra døvesamfunnet og foreldre til døve og sterkt tunghørte barn om at opplæring måtte ta i bruk tegnspråk i undervisningen. Opplæringslova (1998) intro-

duserte formuleringen «opplæring i og på tegnspråk» og reflekterte en forståelse av tegnspråk og bruk av tegnspråk som legger vekt på forskjellene mellom norsk tegnspråk og norsk. De to språkene har ulike modaliteter og ulik oppbygging og syntaks. I tråd med dette la de nasjonale styringsdokumentene vekt på at de to språkene verken kan eller bør brukes simultant slik det gjøres ved tegn og tale (eller simultan kommunikasjon). Ved å framheve det som skiller språkene (sterk klassifisering), formidlet styringsdokumentene et anerkjenningsperspektiv der formålet var å vise at norsk tegnspråk er et fullverdig språk forskjellig fra norsk. På mange måter var styringsdokumentene tilpasset en situasjon der så godt som alle tegnspråklige elever fikk opplæring i egne skoler eller i grupper for hørselshemmede elever (sterk innramming).³

Situasjonen i dag er ganske annerledes enn da retten til opplæring i og på tegnspråk ble introdusert på 1990-tallet. Ny medisinsk teknologi har bidratt til at de fleste hørselshemmede barn har funksjonell hørsel som grunnlag for utvikling av talespråk, og de fleste hørselshemmede elever får i dag opplæring ved nærskolen der de bor. Kun i de største byene er det fortsatt opplæringstilbud der tegnspråklige elever går i egne avdelinger ved en ordinær skole.⁴ Et sentralt spørsmål blir derfor hvordan opplæringssystemet kan gi hørselshemmede elever tilgang til et språkmiljø som ivaretar norsk og tegnspråk innenfor rammen av elevenes nærskole.

Vi kan ikke undervurdere betydningen av at nasjonale myndigheter har etablert formelle rettigheter til opplæring i og på tegnspråk på alle nivåer i utdanningssystemet. Dette representerer en offentlig anerkjennelse av norsk tegnspråk, og etablerer et «sikkerhetsnett» for elever, foreldre, skoler og lokale myndigheter i deres arbeid med å ivareta likeverdig opplæring. For nærskolen kan retten til opplæring i og på tegnspråk skape dilemma mellom å ivareta styringsdokumentenes formuleringer om opplæring i og på tegnspråk, og å etablere læringsmiljø der den hørselshemmede eleven har mulighet for likeverdig deltakelse. Det kan i denne sammenhengen være verdt å lytte til innsiktene fra Young (1990) om at rettigheter handler om hva indi-

3 Begrepene «klassifisering» og «innramming» er hentet fra Bernstein (1996).

4 Vetland skole i Oslo er et unntak. Det er en kommunal skole som er samlokalisert med en vanlig kommunal skole.

vider kan gjøre sammen med andre, og hva som muliggjør og begrenser handlinger og deltakelse i fellesskap.

Den aktuelle situasjonen krever en revurdering av hvordan skolens styringsdokumenter beskriver opplæring i og på tegnspråk, målene for tegnspråklig opplæring, og ikke minst hvordan elevers individuelle rettigheter skal forstås. Det er her innsikter fra nyere forskning om hørselshemmede elevers språkbruk og språklæring kan bidra med nye perspektiver for opplæringen. Mens reformene på 1990-tallet var skrevet inn i en kontekst med vekt på sterk klassifisering og sterk innramming, er det vanskelig å opprettholde disse distinksjonene i dag – først og fremst fordi majoriteten av hørselshemmede elever i dag går på nærskolen sammen med hørende jevnaldrende.

Ved å trekke inn perspektiver om *translanguaging* (Swanwick, 2017) og litterasitetspraksiser (Kristoffersen, 2017), og innsikter fra empiriske studier som har undersøkt bruk av tegnspråk i klasser der hørselshemmede elever får opplæring (Ohna, 2005; Simonsen mfl., 2009), blir det mulig å utvikle nye måter å beskrive og forstå læring og deltakelse på for hørselshemmede elever. I stedet for å legge vekt på forskjeller mellom språk rettes oppmerksomheten mot hvordan språklige redskaper fra tegnspråk og talespråk brukes i hverdagslige interaksjoner så vel som ved læring av fag.

Det er ingen enkle løsninger på hvordan situasjonen kan håndteres. Moralske dilemma har ingen enkle løsninger. Spørsmålet vi må stille oss, er hvordan vi som foreldre, lærere, skoler og myndigheter velger å forholde oss til de dilemma som skapes. Nedenfor skisseres tre utfordringer på ulike nivåer i skolesystemet, som ramme for refleksjon om hvordan hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk kan ivaretas i en inkluderende skole.

Et utvidet læringsmiljø. For elever som skal lære tegnspråk innenfor rammen av nærskolen, får begrepet «læringsmiljø» en utvidet betydning. For det første retter begrepet oppmerksomheten mot tilgangen til (autentiske) tegnspråklige praksisfellesskap. Det handler om tilgang til tegnspråklige lærere og jevnaldrende barn og unge som skal lære tegnspråk. Dette vil ofte være et læringsmiljø som overskrider nærskolens fysiske grenser. Statped har etablert et tilbud om deltidsopplæring i og på tegnspråk for hørselshemmede elever. Opplæringen kombinerer korttidsopphold med intensiv tegnspråkopplæring (to til seks uker pr. år) og nettbasert undervisning på tegnspråk mens eleven er på nærskolen.

Kommunikative praksiser og visuelt orientert didaktikk. For det andre retter begrepet «læringsmiljø» oppmerksomheten mot tilrettelegging av visuelt orienterte kommunikative praksiser i det ordinære klasserommet i nærskolen. Kommunikative praksiser som bruker elementer fra tegnspråk og talespråk for å støtte deltakelse i interaksjoner mellom den hørselshemmede eleven og lærer og medelever, har lang tradisjon i opplæring av hørselshemmede elever. I Norge er dette betegnet som «norsk med tegnstøtte» (NMT), mens den engelskspråklige betegnelsen er SimCom (simultan kommunikasjon). Disse termene indikerer at språket er norsk (engelsk), og at tegn fungerer som visuell støtte, dvs. at det er tale om en enspråklig tilnærming der tegnspråk er sekundært. Ved å introdusere begrepet «translanguaging» etableres en alternativ og mer likeverdig forståelse av de to språkene, der en anerkjenner at det handler om kommunikative praksiser som utnytter språklige ressurser fra to ulike språk.

Nasjonale styringsdokumenter. Skal den lokale skolen kunne ivareta retten til opplæring i og på tegnspråk, stiller det også krav til formuleringsnivået i de nasjonale styringsdokumentene. På den ene siden skal styringsdokumentene ivareta beskrivelser av tegnspråk som et fullverdig språk på egne vilkår. Med andre ord skal dokumentene redegjøre for tegnspråk ut fra språkvitenskapelige kriterier. På den andre siden må styringsdokumentene også vise hvordan kommunikative praksiser i skolen kan bruke språklige redskaper fra de to språkene som grunnlag for elevenes meningsskaping og deltakelse i klassefellesskapet. Med referanse til Swanwick (2017) handler det om å endre fokus fra ensidig vektlegging av hva elever skal lære (hhv. talespråk og/eller tegnspråk), til hvordan barn lærer og utvikler språk og språklig kompetanse i og utenfor klasserommet.

Referanser

- Arnesen, K., Enerstvedt, R.T., Engen, E.A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. (2008). The linguistic milieu of Norwegian children with hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 65–77.
- Barnehaeloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.
- Blom, H.C. & Marschark, M. (2015). Simultaneous communication and cochlear implants in the classroom? *Deafness & Education International*, 17(3), 123–131.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Collier.
- Hyde, M. & Punch, R. (2011) The modes of communication used by children with cochlear implants and the role of sign in their lives. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 535–549.
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samforskning, Mangfold og inkludering. <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/H%C3%B8rselshemmede-barns-og-unges-oppl%C3%A6ringsmessige-og-sosiale-vilk%C3%A5r-i-barnehage-og-skole.aspx>
- Kirkehei, H., Myrhaug, H.T., Garm, N., Simonsen, E. & Wie, O.B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (rapport fra Kunnskapssenteret nr. 15–2011). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport_2011_15_kommunikasjonsformer_ci.pdf
- Kristoffersen, A.-E. (2013) *Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede barn og hørende barn* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kristoffersen, A.-E. (2019). Praksisfellesskapets betydning for barns erfaringer med språk. I: S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap* (s. 45–65). Gyldendal.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International Perspectives and Future Directions*. Routledge.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Ohna, S.E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 167–178.
- Ohna, S.E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Skådalen kompetansesenter.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Simonsen, E., Kristoffersen, A.E., Hyde, M. & Hjulstad, O. (2009). Great expectations: Perspectives on cochlear implantation of deaf children in Norway. *American Annals of the Deaf*, 154(3), 263–273.
- Statped. (2018). *Deltidsopplæring for hørselshemmede grunnskoleelever*. <https://www.statped.no/tjenester/deltidsopplaring-for-horselshemmede-grunnskoleelever/>
- Statped. (2019). *Tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole. Rapport fra kartlegging av tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole*. <https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/forskningsrapporter/tegnsprakopplaring-i-barnehage-og-grunnskole/>
- Stette, Ø. (1999). *Opplæringslova med forskrift. Forarbeider og kommentar*. Pedlex.
- St.meld. nr. 61 (1984–1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Swanwick, R. (2017). *Languages and Linguaging in Deaf Education. A Framework for Pedagogy*. Oxford University Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Säljö, R. (2014). *Læring – en introduksjon til perspektiv og metaforer*. Cappelen Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- United Nations (2019). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (CRPD/C/NOR/CO/1). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/crpd-2019-avsluttende-bemerkninger-til-norges-forste-rapport-nor-09092019-finale.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Opplæring i og på tegnspråk – hørselshemmede i grunnskolen*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/opplaring-i-og-pa-tegnsprak/>.
- Vonen, A.M. (1997). *1997 – Et merkeår i døveundervisningens historie*. Skådalen Resource Centre.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Bruin, M. (2022). Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen. Gode intensjoner, utilsiktede konsekvenser? I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 72–95). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100304>

Kapittel 4

Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen

Gode intensjoner, utilsiktede konsekvenser?

Marieke Bruin

Sammendrag: *Kapitlet skrives inn i rammen av en norsk utdanningspolitikk som er opptatt av både skole–hjem-samarbeid og foreldres rolle i barns opplæring. Teksten fremhever betydningen av foreldres involvering i barns skolegang, noe som blir sett på som en forutsetning for elevers skolefaglige utvikling. Til tross for disse intensjoner kan skolens forventninger til foreldre bli «pedagogiserende» når foreldre tilskrives ansvar for barns måloppnåelse og tvinges inn i en rolle som lærer for sitt barn. Diskusjonen av foreldres rolle i barns opplæring baseres dels på teori om neoliberale utviklingstrekk i utdanningspolitikken, og dels på et empirisk materiale som omhandler foreldreerfaringer med pedagogisk oppfølging av språklæring tilknyttet cochleaimplantering hos barn. Forfatteren diskuterer hvordan gode hensikter kan føre til utilsiktede konsekvenser, og peker på behovet for en kritisk diskusjon om foreldres rolle i barns opplæring.*

Nøkkelord: foreldrerolle i grunnskolen, foreldreinvolvering, foreldreveiledning, pedagogisering, neoliberal utdanningspolitikk

Abstract: *The chapter is framed by Norwegian educational policy's preoccupation with school-home collaboration and the parents' role in children's education. The text emphasises the significance of parental involvement, which – in both policy and practice – is viewed as a prerequisite for students' educational advancement, securing equal opportunities for all. Good intentions notwithstanding, schools' expectations of parents may become «pedagogicalizing» when parents are assigned responsibility for children's achievement, forcing them to take on a role as teacher for the child. The discussion of parents' role in children's education is partly based on theory on neoliberal developments in educational policies, as well as empirical data concerning parents' experiences on educational follow-up of children's language learning after cochlear implantation. The author discusses how good intentions may lead to unintended consequences, emphasising a need for critical discussion of the parents' role in children's education.*

Keywords: *parents' role in compulsory education, parental involvement, parent counselling, pedagogicalization, neoliberal educational policy*

Innledning

Som påpekt i bokens innledning står utdanningssystemet overfor utfordringer hvor utdanningspolitiske ambisjoner om inkluderende læringsfellesskap står i et spenningsfelt mellom på den ene siden det mangfoldige klasserom og på den andre siden et utdanningssystem som blir mer og mer markedsorientert. I dette spenningsfeltet ligger det forestillinger om foreldres rolle i barns opplæring. Stadig økende standardisering og resultatorientering i skolen legger press på foreldres involvering i barns skolegang, som følge av forventningene som stilles: fra utdanningspolitisk hold, fra skolens side, samt kravene foreldre stiller til seg selv. At foreldre er involvert i sitt barns skolegang, kan sies å være grunnleggende positivt. Utstrakt forskning påpeker betydningen av foreldres involvering i barns skolegang for barns faglige og sosiale utvikling, og skolens plikt til å legge til rette for et velfungerende samarbeid

med hjemmet er hjemlet i norsk utdanningspolitikk. Når, i vår del av verden, foreldreinvolvering i barns skolegang fremheves som sentralt for barns skolefaglige utvikling, inviterer dette samtidig til kritisk refleksjon om betydningen som tillegges foreldres engasjement, samt hvordan foreldres involvering fremtrer i praksis. Kritiske røster påpeker at et stadig økende press på foreldre om å involvere seg i barns skolefaglige læring vil kunne være direkte kontraproduktivt (Furedi, 2008; Gewirtz, 2008; Nelson, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012; Vincent, 2017). Et spørsmål som da tvinger seg frem, handler følgelig om hvilke mulige konsekvenser et press på foreldre kan medføre.

Diskursen om foreldres rolle i barns opplæring er i vinden. Selvhjelps bøker, annonser på Facebook, foreldrekurs – det er mye som gir uttrykk for at foreldres rolle i barns læring og utvikling er noe som opptar oss for tiden. Det finnes fenomener som foreldreskole, foreldrekurs og leksehjelp.¹ Søker en i databasen til en hvilken som helst norsk bokhandel, finnes utallige titler på hvordan støtte barns læring og utvikling. Å være en «god forelder» likestilles med mulighetene barnet gis til å klare seg i konkurransen om posisjoner i fremtidens samfunn. I TV-programmet «Lives oppdragelsesreise» tar NRKs Live Nelvik² opp spørsmålet om det har blitt for innviklet å være en god forelder i vår tid. Hun lurer på om influencere, ukeblader og psykologer skaper unødvendige spørsmål og skyhøye forventninger for foreldre, som følgelig er usikre på om de er «gode nok».³

Diskursen rundt foreldres rolle i barns opplæring er ikke kun et norsk fenomen. Utstrakt internasjonal forskning viser at foreldre er opptatt av hvordan å få barnet til å lykkes i skolen – og dermed i livets store kappløp – noe som samtidig kan skape frykt og usikkerhet (Furedi, 2008; Nelson, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012). Foreldreskap innebærer i økende grad en proaktiv stil med fokus på intervensjon, med et formål om å støtte barns mål-opnåelse for å øke deres fremtidige muligheter i livet (Barrett & Edgerton,

-
- 1 <https://www.fug.no/foreldreskole.148447.no.html>
https://mentornorge.no/privatundervisning?utm_source=google&utm_campaign=45445146683&utm_source=google&utm_medium=cpc&gclid=Cj0KCQjw38-DBhDpARI-sADJ3kjl3rPB5H_3EbaHhV7Zo5MsVoTF9t84ojUcHulc62kGE2gNyDipe1WIaAg0WEALw_wcB
<https://www.kanvas.no/kurs/foreldrekurs/> hentet 12.04.2021.
 - 2 <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2021/03/20/live-nelvik-vi-trenger-ikke-hovedfag-i-psykologi-for-a-vaere-gode-foreldre/>, hentet 12.04.2021.
 - 3 <https://www.nrk.no/presse/programtaler/lives-oppdragelsesreise-1.15379088>, hentet 12.04.2021.

2015). Nåværende ideer om foreldres involvering i barns læring posisjonerer foreldre som pådrivere, indikert av Saltmarsh og McPherson (2019, s. 2) som «drivers of educational excellence». I lys av neoliberale markedstendenser har skolen – også i Norge – blitt stadig mer resultatorientert (Helle, 2019; Sahlberg, 2011). På tross av ambisjoner som retter søkelys på mangfoldigheten i læringsfelleskapet – noe som blant annet gjenspeiles i LK20 – har den skolepolitiske konteksten i postindustrielle land i de siste tiårene heller reflektert en stadig økende grad av normaliserende krefter (Tomlinson, 2012). Utdanning preget av markedstenkning og resultatorientering ser ut til å føre med seg en innsnevring av normalitetsbegrepet, en normalitetsforståelse som, ifølge Tomlinson (2012), til stadighet rommer færre elever. En økende hær av eksperter, psykologer og spesialpedagoger setter søkelys på barn som står i fare for ikke å oppnå forventede resultater, med et mål om å støtte de unge slik at de har best mulig forutsetninger for å kunne kjempe om en plass i samfunnsøkonomien (Tomlinson, 2012).

Gewirtz (2008) beskriver hvordan både forskning og sosiale medier har et blikk på barnas foreldre i dette klimaet. Dominante diskurser om foreldres involvering i barns opplæring og utdanning impliserer at muligheter for å lykkes eller mislykkes i skolen har røtter i hjemmet (Kainz & Aikens, 2007). Norsk skole har imidlertid et uttalt mål om likeverdig og inkluderende opplæring for alle, noe som innebærer at elevens læringsutbytte ikke skal bestemmes av familiebakgrunnen (Bruin, 2019b). Slik kan skolen aktivt arbeide for å utjevne sosiale forskjeller (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), noe forskning viser at den norske skolen fortsatt ikke lykkes med på tilfredsstillende vis (Bakken, 2016; Knudsen, 2021).

En stadig økende standardisering og resultatorientering i skolen gir foreldre et større ansvar for de unges skoleprestasjoner, noe som gjenspeiler et syn på foreldrerollen preget av meritokratiske verdier (Smeyers, 2009). Foreldregruppen er likevel ingen homogen gruppe; den er minst like mangfoldig som elevenes læringsfelleskap. Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen kan dermed gi ulike forutsetninger for barn for å kunne lykkes i skolen. Med elevens mangfoldige familiebakgrunn som utgangspunkt vil vi kunne spørre hvilke konsekvenser som muligens kan oppstå, især i tilfeller der barn har annerledes forutsetninger som ikke favnes av gjeldende normalitetsforståelse.

Foreldreinvolvering

Betydningen av foreldres involvering for barns skoleresultater

Internasjonal forskning har i flere tiår satt søkelys på betydningen av foreldres involvering i barns skolegang (Barrett & Edgerton, 2015; Hattie, 2013; Sheldon & Epstein, 2005). Harris og Goodall (2008) hevder at måten foreldre involverer seg på i barns læring og skolearbeid hjemme, påvirker barns læringsutbytte og måloppnåelse på skolen. Hva foreldre gjør sammen med barnet, har stor betydning for barnets skolefaglige resultater (Vincent, 2012). Familiebakgrunnen spiller inn; barn i familier med høyt utdannede foreldre vil ofte befinne seg i en familie med god økonomi, tilgang til teknisk utstyr, samtaler om og forventninger til skoleoppgaver; foreldrenes kulturelle og sosiale kapital virker dermed avgjørende for barnas skolesuksess (Iversen, 2014). Fordi familiebakgrunn ser ut til å ha en effekt på elevens læringsutbytte, fremhever ulike stemmer innenfor det internasjonale forskningsfeltet med fokus på foreldrerollen i skolekonteksten betydningen av profesjonell intervensjon og veiledning av foreldre. I en stor litteraturstudie fant Desforges og Abuchaar (2003) at det finnes utstrakt evidens at profesjonell intervensjon kan være nyttig i utvikling av foreldres involvering i barns læring. Forskningsfeltet forfatterne peker på, fremhever tiltak som foreldrekurs, aktiviteter for å styrke skole-hjemsamarbeid, og programmer med et spesifikt mål om å øke kulturell og sosial kapital (Desforges & Abuchaar, 2003). Profesjonell intervensjon og foreldreveiledning kan dermed være viktig for å støtte barns skolefaglige prestasjoner (Harris & Goodall, 2008; See & Gorard, 2015). Ved siden av ovennevnte studier har en betydelig del av forskningen som studerer foreldres betydning for barns læring og utvikling, fokus på barn med funksjonsnedsettelse (Bruin, 2017). Et sentralt tema som kommer frem i dette forskningsfeltet, er at foreldre trenger kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe dem i å støtte barnets læring, og profesjonell veiledning betraktes derfor som avgjørende (Bruin, 2019a). Et spørsmål som tvinger seg frem i denne sammenhengen, gjelder innholdet og formen til denne veiledningen. Hvordan skal veiledningen foregå, hva betyr veiledningen for foreldre, og hva betyr det egentlig å støtte barnets læring?

Foreldrepedagogisering

Med begrunnelse i forskning som fremhever foreldres betydning for barns skoleresultater (Harris & Goodall, 2008; Hattie, 2013), vil foreldre kunne tillegges et større ansvar for å være med på «å styrke elevens læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Når skoleresultatene blir gjenstand for stadig økende resultatorientering, og skolen samtidig skal være inkluderende og ha vekt på tilpasset opplæring, kan det være fristende å legge en del av ansvaret for elevenes skoleprestasjoner til foreldre (Bruin, 2019a). Den amerikanske utdanningsforskeren Popkewitz (2003) kaller dette for *foreldrepedagogisering*: Foreldre får et faglig-pedagogisk ansvar som lærer for sitt barn, spesielt i tilfeller der barn står i fare for ikke å dra nytte av den ordinære undervisningen.

Popkewitz (2003) pekte for cirka tjue år siden på tendenser i vårt vestlige samfunn som styrer foreldre inn i en rolle som lærer for sitt barn. Fenomenet foreldrepedagogisering er beskrevet av forskere på tvers av ulike kontinenter (se for eksempel Depaepe mfl., 2009; Popkewitz, 2003, 2009; Smeyers, 2009). Pedagogisering av foreldre handler om opplæring av foreldre slik at de kan støtte barn i sin læring; dette gjelder spesielt i tilfeller der barn står i fare for ikke å følge en såkalt normal læringskurve. Pedagogisering knyttes dermed til normalisering: å redusere det som avviker fra det «normale», det som ansees for å være annerledes (Bruin, 2019b, s. 167). Foreldrepedagogisering medfører at foreldre, i lys av et normalitetspress, tilskrives et faglig-pedagogisk ansvar i barns skolegang (Popkewitz, 2003), som handler om forestillingen om «å være lærer for sitt barn, med eksplisitte mål om å øke læringsresultater» (Bruin, 2019b, s. 167).

I den vestlige verden er forestillingen om foreldreskap et komplekst fenomen (NOU 2009, s. 21), som knytter til seg forventninger om at foreldre handler på måter som skaper gode betingelser for at barnet får det best mulige utgangspunkt for å kunne prestere på skolen (Nelson, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012; Vincent, 2012). Sett på den måten handler det å være forelder ikke bare om noe en *er*, men også om noe en *bør oppnå* (Geinger, Vandebroek & Roets, 2014). Som Popkewitz (2009) peker på, er det særlig barna utenfor gjeldende normalitetskategori som pedagogiseringen sikter på. Barns medfødte egenskaper sees på som karakteristika som kan igangsette ekskluderende prosesser. Det ekskluderte barnet, ifølge Popkewitz (2003), er barnet som mangler bestemte evner, som betraktes som «annerledes». Gjennom

foreldreprogrammer, kurs, kunnskapsformidling og profesjonell veiledning omhandler pedagogisering av foreldre således praksiser som normaliserer barns egenskaper (Popkewtiz, 2003). Intensjonene er gode; samfunnet ønsker det beste utgangspunktet for alle sine medborgere, hjelpeapparatet og skoler ønsker at elevene lykkes, og foreldrene likeså. Foreldrene ønsker det beste for barnet sitt og er bekymret over mulig ekskludering fra fremtidig utdanning og medborgerskap (Carey, 2014; Nelson, 2010). Foreldre pålegger derfor seg selv å svare til normative forventninger, for, ifølge Vincent (2012), hva slags forelder ville du vært, dersom du ikke ønsket alle mulige løsninger som ville kommet ditt barn til gode?

Et empirisk eksempel på foreldrepedagogisering

Hva kjennetegner pedagogiserende krefter i praksis, hvordan «ser» de ut? Dette delkapittelet presenterer deler av en studie som har undersøkt foreldres erfaringer med pedagogisk oppfølging av barns språklæring tilknyttet cochleaimplantering, og empirien har blitt publisert tidligere (Bruin, 2017, 2018; Bruin & Nevøy, 2014; Bruin & Ohna, 2015). Noe av denne forskningen indikerer at foreldre til barn med cochleaimplantat er en gruppe som antas å møte pedagogiserende krefter. Derfor trekkes deler av studien frem som et empirisk eksempel på foreldrepedagogisering.

Barn med cochleaimplantat – foreldreinvolvering

Et cochleaimplantat (CI) er et innoperert høreapparat som gir tilgang til lyd, og derfor til talespråk, for personer med alvorlig hørselstap. I Norge mottar ca. 90–95 prosent av barn født med alvorlig hørselstap et cochleaimplantat (Kirkehei mfl., 2011; Sæbø, Wie & Wold, 2016), og – som omtalt i kapittel 3, side 53 – ofte før 10 måneders alder. Det internasjonale forskningsfeltet rapporterer at resultater etter cochleaimplantering er tvetydige. På den ene siden finnes studier som påstår at barn som bruker CI, kan utvikle talespråklige ferdigheter som kan beskrives som «nesten normale» (Peterson, Pisoni & Miyamoto, 2010, s. 237). På den andre siden hevdes det at barn som bruker CI, er «forsinket i språkutviklingen» (Nittrouer, Lowenstein & Holloman, 2016, s. 143). Uansett anerkjenner forskningen at det finnes store variasjo-

ner i resultater etter cochleaimplantering, som foreløpig kun forklares delvis (Niparko mfl., 2010; Peterson mfl., 2010). En viktig predikerende faktor knyttes til foreldreinvolvering og familiebakgrunn (Boons mfl., 2012; Quittner mfl., 2013). Foreldres involvering i den pedagogiske oppfølgingen etter cochleaimplantering betraktes som helt avgjørende for barns språklæring. Dette bygger på en forutsetning om at foreldres omsorg for barnet, deres støtte og veiledning er viktig for barnets læring og måloppnåelse generelt (se for eksempel Boons mfl., 2012; Holt mfl., 2012; Sarant mfl., 2015). Det kommer videre frem at foreldre vil møte utfordringer i tilretteleggingen av støtte for barns språklæring i familiens kommunikasjon og samhandling, som kan påvirke barnets språkutvikling. Profesjonell veiledning av denne gruppen blir derfor betraktet som viktig (Cruz mfl., 2013). I Norge får derfor foreldre med barn som bruker CI, tilgang til et velutviklet veiledningstilbud; tilbudet består av ulike former for profesjonell veiledning og kurs som skal hjelpe foreldre i å støtte barnets språkutvikling (for en nærmere beskrivelse, se Bruin, 2017). Tilbudet kan knyttes til prinsippet om *tidlig innsats*, som er et sentralt anliggende i den norske velferdsstaten; prinsippet må sees i lys av en utdanningspolitisk målsetting om sosial utjevning og likeverdige muligheter for alle barn (Nilsen, 2017).

Foreldre til barn som bruker CI, blir lovet en mulighet til å gi barnet en sjanse til et «normalt» liv – under forutsetning av at foreldrene gjør de «rette» tingene (Matthijs mfl., 2012). Gode resultater etter cochleaimplantering knyttes til forventninger om at foreldre gjør det som er nødvendig i den pedagogiske oppfølgingen. I den sammenhengen fremhever Young og Tattersall (2007, s. 217) at foreldre er under press på grunn av et løfte om normalisering, eller det som av foreldre blir tolket som et slikt løfte. Foreldre tolker dette løftet som å være betinget av at de oppfyller kravene, ved at de gjør de «rette» tingene for å støtte barnet i dets læring; profesjonell veiledning får dermed en helt avgjørende rolle for å kunne muliggjøre dette (Cruz mfl., 2013).

Foreldres fortellinger om oppfølging av barns språklæring tilknyttet cochleaimplantering

Det empiriske eksemplet på foreldrepedagogisering som presenteres her, baserer seg på tidligere publiserte analyser av foreldres erfaringer med oppfølging av barns språklæring etter cochleaimplantering (Bruin, 2017, 2018; Bruin & Nevøy, 2014; Bruin & Ohna, 2015). Studien hadde et kvalitativt design, og datagrunnlaget besto av to ulike datasett: 27 skriftlige besvarelser på en nettbasert spørreundersøkelse med åpne spørsmål, samt transkripsjoner av 14 semistrukturerte oppfølgingsintervjuer. Foreldrene ble spurt om deres erfaringer med den profesjonelle veiledningen tilknyttet barnets cochleaimplantering. Temaer foreldrene ble bedt å fortelle om, var demografisk informasjon, barnets og familiens språk, beskrivelser av foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet, som for eksempel den profesjonelle støtten i den pedagogiske oppfølgingen, så vel som erfaringer med kursene og foreldreprogrammene informantene deltok i. Videre handlet spørsmålene om oppfølgingens organisering og fokus, så vel som beskrivelser av kommunikasjonsprosesser innad i familiens liv i hverdagen. Det presenteres her tre, delvis overlappende, dimensjoner som ble utledet i analysene knyttet til de ovennevnte tidligere publikasjonene: 1) *Fremtiden betinges av foreldres involvering: Å leve med og respondere på usikkerhet*, 2) *Et instrumentelt læringssyn*, og 3) *Foreldre i lærerrollen*. Fremstillingen er en bearbeidet form av kapittel 6 i Bruin (2017).

Fremtiden betinges av foreldres involvering: Å leve med og respondere på usikkerhet

Studien (Bruin, 2017) viser at foreldrene er usikre og at de bekymrer seg over fremtidige resultater. Sentrale aspekter handler om barnets muligheter for et «normalt» liv, valg av språkmodalitet (talespråk eller tegnspråk, eller en kombinasjon), samt tvil om en klarer å skape gode nok vilkår for barns språklæring. Analysene viser at foreldrene ser på seg selv og det de gjør i oppfølgingen, som helt avgjørende for fremtidige resultater av implanteringen. Dermed gjør foreldrene seg selv ansvarlige, og dette medfører bekymring over om de gjør ting «riktig». «Du blir jo veldig redd for å gjøre de feile tingene, at vi skal ha ødelagt noe som kunne ha blitt bra. Vi har jo et vel-

dig ansvar» (mor, gutt 10 år). Analysene viser at foreldrene responderer på usikkerheten gjennom utstrakt involvering i den pedagogiske oppfølgingen, for å sikre størst mulig «suksess» med implantatet. Denne involveringen tar ulike former; blant annet brukes mye energi på å ta stilling til hva som er de «rette» valgene, spesielt i tilfeller hvor ulike fagfolk i den profesjonelle veiledningen formidler ulike – og noen ganger motsatte – synspunkt. Erfaringen skaper frustrasjon, spesielt siden det «rette» valget er forbundet med «suksess» med implantatet.

Foreldrene responderer på usikkerheten gjennom å prøve å lære så mye som mulig om hvordan de kan støtte sitt barn. Ikke å vite nok om hvordan skape gode vilkår for språklæring, betraktes som en mulig trussel mot å lykkes. «Vi drar på alle kursene som vi blir innkalt på, og det er alfa og omega, tenker vi. Å sitte som foreldre og tro at man ikke trenger å gå på kurs, det er naivt» (mor, gutt 5 år). Den generelle forestillingen er at barnets muligheter betinges av foreldrenes kunnskap; ikke å «vite nok» er bekymringsfullt. «Det er viktig å oppsøke informasjon. Ta heller et kurs for mye enn et for lite» (far, gutt 5 år). Foreldrene betrakter den profesjonelle veiledningen som helt avgjørende i denne sammenhengen, for å kunne hjelpe dem med hvordan tilrettelegge gunstige forhold for barnets læring.

Det å kunne komme til en audiopedagog en dag i uken og lære teknikker på hvordan vi skulle jobbe hjemme med tanke på hørsel og språkutvikling, det var jo utrolig viktig for oss de første årene [...]. Vi fikk oppgaver fra uke til uke hva vi skulle jobbe med. (mor, gutt 8 år)

Analysene indikerer at foreldrene beskriver et behov for å øve mye med barnet gjennom aktivt å bruke metodene de har lært i veiledningen og på kurs. «Vi hadde trening hjemme tre ganger til dagen, den første tiden» (mor, jente 5 år). Metodene har som mål å fremme språkutviklingen, og de er basert på å trene språklige ferdigheter på strukturerte måter. Foreldrene uttrykker at å lykkes med implantatene er avhengig av hvor mye de «jobber» med barnet, og de antyder at jo mer de jobber, jo bedre sjanser for gode språklige og skolefaglige resultater. «Det er jo ikke bare å operere og så hører de normalt, liksom? Du må jo jobbe, vi har jo jobbet i mange, mange, mange timer, i mange år» (mor, gutt 8 år). Å ikke jobbe med barnet vil kunne få negative konsekvenser: «Det går bra, men det er fordi vi jobber mye med henne» (mor, jente 6 år).

Et instrumentelt læringssyn

Foreldrenes fortellinger om en betinget fremtid, samt måten de involverer seg på, kan forstås i lys av et «instrumentelt språk» som eksisterer innenfor nåværende diskurser om foreldreskap (Ramaekers & Suissa, 2012, s. 16). En instrumentell logikk handler om at en bestemt type innsats forventes å gi et bestemt fremtidig resultat – et syn som har røtter i utviklingspsykologien (Ramaekers & Suissa, 2012). Den instrumentelle forståelsen går ut fra en tatt-for-gitt, kausal logikk, rettet mot barnets måloppnåelse under forutsetning av foreldrenes handling. «Han får det ikke gratis. Anbefalingene var daglig trening» (far, gutt 10 år), noe som innebærer «å lære teknikker og jobbe med dem» (far, gutt 5 år). Læring forstås som en lineær prosess hvor bestemte resultater implisitt blir fremstilt som det ønskelige, gjennomførbare målet, betinget av foreldrenes anstrengelser (Ramaekers & Suissa, 2012). «Vi fikk masse tips om hvordan vi skulle trene med han, og lære han ... det var en stor jobb å gjøre hjemme» (mor, gutt 8 år). Det instrumentelle perspektivet knyttes dermed til en bestemt måte å forstå læring på. Perspektivet finner vi igjen i forskningsfeltet på oppfølging etter cochleaimplantering som preges av en instrumentell læringsforståelse som ser på læring som reproduisering og trening av språklige ferdigheter, basert på en input-output-logikk (Bruin, 2015). Når læring forstås utelukkende som et instrumentelt anliggende, påvirker dette hvordan støtten for læring utvikles (Wenger, 1998); således vil den instrumentelle læringsforståelsen påvirke både den profesjonelle veiledningen og foreldrenes involvering. «Vi fikk mye instruksjon på hvordan vi kunne gjøre ting eller burde gjøre ting [...] eller dette går ikke så bra og dere må jobbe mer med sånn og slikt» (mor, gutt 8 år).

Det instrumentelle perspektivet slik det kommer frem i analysene, kan sies å eksistere innenfor en større vestlig kontekst som er preget av utdanning basert på ulike instrumentelle løsninger. Nåværende utdanningspraksiser karakteriseres av forestillinger om effektivitet og resultatorientering (Biesta, 2013). Med solid forankring i den omfattende forskningen som dokumenterer foreldreinvolveringens betydning for barns læring, blir foreldrene i studien sett på som en viktig påvirkningsfaktor for suksess med implantatet, for språkutvikling og skolefaglig måloppnåelse. Denne synsmåten tar utgangspunkt i at læring handler om å optimalisere forholdet mellom input og output. Ifølge Smith (2010, s. 362, egen oversettelse), risikerer man at foreld-

reskap dermed reduseres til «et sett med oppgaver som må utføres, med de ferdighetene som kreves for å utføre dem, og – selvfølgelig – ekspertene som kan bes om råd».

Foreldre i lærerrollen

Foreldrenes selvpålagte ansvar for fremtidige språklige ferdigheter forårsaker en trang til kontinuerlig søken etter kunnskap. «Vi ønsket som foreldre å lære hva må vi legge vekt på når vi er hjemme» (mor, gutt 8 år). Fordi foreldrene ser på seg selv som ansvarlige for fremtidige resultater, ser de et grunnleggende behov for ekspertkunnskap som vil kunne hjelpe dem i å utvikle støttende vilkår for barns språklæring. Funnene viser at foreldrene tror de trenger opplæring slik at de kan «profesjonalisere seg» for en lærerrolle (Ramaekers & Suissa, 2012, s. 5). Følgelig vil ekspertene fortelle foreldrene «hva som fungerer» (Smith, 2010, s. 361, egen oversettelse). Når foreldre inntar en rolle som lærer for barna sine, skjer dette på bakgrunn av en logikk som tar for gitt at dette vil øke fremtidig læringsutbytte hos barn og unge (Ramaekers & Suissa, 2012). Om sin rolle som lærer uttrykker foreldrene at de føler dårlig samvittighet for muligens å gjøre «feil» eller å ikke gjøre «nok». «Der er jo hele tiden en litt sånn gnaging på det at man burde kanskje gjort mer for å få tettet de der hullene» (far, gutt 8 år). Lærerrollen gjør at foreldrene gir uttrykk for at det som de gjør *nå*, vil få konsekvenser for fremtiden, både på godt og vondt. Det gjør at en tviler på om det egentlig er nok, det en gjør:

Kanskje vi skulle ha lest mer sammen med han, hjulpet han å utvikle ordforrådet og forklart mer hva ting betyr [...] det er en kontinuerlig uro at, kanskje, vi skulle ha gjort mer. (mor, gutt 10 år)

Ansvar og dårlig samvittighet går hånd i hånd med usikkerhet:

Jeg er livredd for de svarte hullene, altså hvordan få dekket de, men også hvordan oppdage de? Det er noe som jeg synes er noe av det mest skumle ... at det vet jeg faktisk ikke til den dagen man faktisk forstår at det her er det noe som har gått deg hus forbi. (mor, jente 6 år)

Foreldrene forventes dermed å forholde seg til barnet sitt på en faglig-pedagogisk måte, og å samhandle med barnet med et spesifikt formål; disse antakelsene setter krav til foreldrene og konfronterer dem med institusjonelle tolkninger og forventninger (Ramaekers & Suissa, 2012). «Du må være villig til å jobbe for det, for å få se resultatene» (mor, jente 3 år). Foreldrene uttrykker at det å påta seg en rolle som lærer er krevende, men at det er en jobb som må gjøres. «De første to årene følte jeg meg mer som en lærer enn en mor, jeg hadde det med meg hele tiden» (mor, jente 5 år). Det gjelder å være på hugget alltid, det er ingen fred å få; foreldrene beretter at det alltid er mer informasjon å hente, mer å lære, mer behov for å «jobbe» med barnet.

Det krever så ekstremt mye mer av alt enn det vi har gjort med søsteren, de første årene i hvert fall [...] det krevde veldig mye direkte trening med han [...]. Jeg merker jeg er veldig sånn løvemamma, overfor han. (mor, gutt 8 år)

På betingelse av foreldres innsats, innebærer cochleaimplantering et løfte om en «normal» fremtid, også kalt «promises of cure» (Bosteels, Van Hove & Vandebroek, 2012, s. 993). Derfor tar foreldrene et utstrakt ansvar for den pedagogiske oppfølgingen. «Jeg føler jeg kan aldri slappe av; du *må* være oppdatert, hele tiden» (mor, jente 6 år). Foreldrene uttrykker at kontinuerlig å være på vakt tar mye tid og krefter. «Det krever mye, det tar tid; det krever at du holder deg oppdatert, på mange måter, *dersom* du ønsker at barnet ditt skal ha de samme mulighetene som alle andre barn» (mor, jente 5 år).

Utsiktede konsekvenser

Den spesifikke gruppen foreldre med barn som bruker CI, er del av en større gruppe foreldre som på ulike måter vil møte forventninger om foreldreinvolvering i skole- og barnehagekontekster, samt tiltak slik som profesjonell veiledning i utdanningssituasjoner. Dette gjelder spesielt når barn står i fare for å avvike fra det som betraktes som en normal utvikling, og ifølge Tomlinson (2012) er antallet barn i denne kategorien økende. Eksemplene på foreldrepedagogisering slik de kommer frem i ovenfor nevnte studie, kjennetegnes av foreldrenes strev for å skape de «rette» vilkårene som muliggjør et «nor-

malt» liv i fremtiden. Foreldre settes i skvis, for hvem har egentlig råd til å la være? Hvor mye skal til, for at det skal være «nok»? Dette delkapitlet tar opp hvordan studien viser at pedagogiseringens gode intensjoner vil kunne medføre utilsiktede konsekvenser. Konsekvensene presenteres her i tre kategorier som alle på sin måte vil prege familielivet, barnas muligheter, og samspillet mellom foreldre og barn: 1) *Er vi «gode nok»? Ansvar og usikkerheten tynger.* 2) *Familien som pedagogisk prosjekt – det granskende blikket.* 3) *Større sosial ulikhet.*

Er vi «gode nok»? Ansvar og usikkerheten tynger

Den instrumentelle logikken i den pedagogiske oppfølgingen etter cochleaimplantering gjør at foreldres involvering i barns læring sees som en *betingelse* for barns fremtidige læringsutbytte, og det får konsekvenser for hvordan forventninger til forelderrollen konstrueres (Bruin, 2019b). Slike antagelser legger store krav på foreldre (Ramaekers & Suissa, 2012), og som det empiriske eksempelet viser, påvirker dette foreldrene. Foreldrenes omsorg og pliktfølelse trigger at de til stadighet lurere på om de gjør «nok» eller om de gjør ting «riktig», og usikkerheten ligger som et teppe over hverdagen. Det som motiverer foreldrene, er en blanding av kjærlighet og frykt, preget av en forestilling om at å la være å handle vil kunne få katastrofale følger for barnet (Baez & Talburt, 2008). Foreldre fanges dermed i en rehabiliteringsstrøm; uten særlig påvirkningskraft dras foreldrene med i prosesser som har store innvirkninger på familiens hverdagsliv, samt konsekvenser for foreldre–barn–relasjonen (Smith 2010; Ramaekers & Suissa, 2012).

Å være fanget i en rehabiliteringsstrøm påvirker foreldrenes syn på sin rolle som forelder; forelderrollen blir en lærerrolle, preget av en faglig-pedagogisk forståelse. Usikkerheten kommer frem i fortellingene om utstrakt trening på og jobbing med språklige ferdigheter. Denne usikkerheten henger sammen med en uvisshet om hvordan det en gjør (eller ikke gjør), vil skape fremtidige muligheter (eller begrensninger) for barnet. Giddens (1999) snakker om at vi lever i risikosamfunnet, et samfunn kjennetegnet av å være opptatt av fremtiden. Med forankring i en tro om at fremtiden er betinget, responderer foreldrene på usikkerheten ved å tilegne seg kunnskap og å anvende denne kunnskapen i støtten av barnet (Bruin & Ohna, 2015). I takt med Popkewitz og Lindblad (2004), reguleres med andre ord nåtiden,

for å sikre fremtiden. Med Giddens (1999) i ryggen går det an å hevde at den instrumentelle forståelsen – som fremmer at læringsutbytte i stor grad er avhengig av foreldres «jobbing» med barnet – skaper en forestilling om *risiko*. Når risiko sees på som et resultat av menneskelig handling, vil foreldre gjøre seg selv ansvarlige. Ramaekers og Suissa (2012) mener at den utløste ansvarsfølelsen vil legge stein til foreldrenes byrde; foreldrene vil kunne kjenne på dårlig samvittighet og utilstrekkelighet, for det er alltid mer å gjøre (se også Furedi, 2008). Dette sammenfaller med ovenfor nevnte studie som viser at å holde seg selv ansvarlig gjør at foreldrene føler bekymring, alltid er på vakt, og bruker mye tid og krefter på oppfølgingen. Gewirtz (2008) bygger på Illich og Verne (1974) når hun hevder at det oppstår en fare når et vedvarende foreldreprosjekt for å støtte barns læring erfares av foreldre «not as the symbol of [...] unfinished development, but as a guarantee of [...] permanent inadequacy» (Illich & Verne, 1974, s. 12–13).

Foreldrene uttrykker at de er redde for å gjøre noe galt, eller at de burde gjøre enda mer (Bruin & Ohna, 2015). Den instrumentelle logikken i den pedagogiske oppfølgingen smelter sammen med familiekonteksten og forårsaker således en ansvarsbyrde (Bruin & Ohna, 2015). Lignende prosesser beskrives av Bosteels mfl. (2012) og Thoutenhoofd mfl. (2005), som gjengir hvordan utstrakt engasjement i den pedagogiske oppfølgingen av barnet kan oppfattes av foreldre som en byrde. For å sikre at barnet får den best mulige starten i livets konkurranseutsatte veddeløp, strekker foreldre seg så langt de kan (Gewirtz, 2008); forholdene optimaliseres for at barnet kan inkluderes og bli en del av storsamfunnet (Carey, 2014; Furedi, 2008; Nelson, 2010). Foreldrenes innsats blir likevel aldri god nok; det er alltid mer å gjøre, og dårlig samvittighet eller tvil om en gjør det bra, er aldri langt unna (Bruin, 2017). Spørsmålet som tvinger seg frem, er når foreldres involvering er «god nok», noe som i streben etter normalisering ikke er lett å svare på (Ramaekers & Suissa, 2012).

Familien som pedagogisk prosjekt – det granskende blikket

Foreldres rolle som lærer for sitt barn vil kunne påvirke deres syn på barnet (Ramaekers & Suissa, 2012). Foucault (1975, s. 184) snakker om «det normaliserende blikket», som vurderer og gransker, og skaper distinksjoner av

normalitet og avvik. I det ligger en styrende kraft som individualiserer barn gjennom måling, vurdering og justering av det som betraktes som avvik. Ifølge Sfard (1998) vil det å beskrive barnet hovedsakelig gjennom ferdighetene det mangler, med fokus på behovet for øvelse og terapi, påvirke barnet negativt. I streben etter å øke barns læringsutbytte er det nødvendig å hindre at foreldre–barn-relasjonen i all hovedsak blir et faglig-pedagogisk, funksjonelt anliggende (Suissa, 2006). Suissa påstår at en funksjonell foreldrerolle i høy grad medfører en etisk problemstilling; hun skriver at problemet ikke er «kompleksiteten i oppgaven, heller ikke dens skrekkinngående betydning for våre barns utvikling [...], men det faktum at det i det hele tatt blir oppfattet som en oppgave» (Suissa, 2006, s. 72, egen oversettelse). Dersom foreldre tror at fremtidige resultater er avhengige av hvordan de klarer å utføre oppgaven, hva skjer når resultatene ikke blir som forventet?

Når foreldres involvering i barns læring blir funksjonell, basert på et instrumentelt læringssyn, vil den kunne gjøre foreldreskap til et pedagogisk prosjekt (Beck & Beck-Gernsheim, 1995, i Vincent, 2000) som gjør familielivet til «et didaktisk drivhus» (Gronemeyer, 1989, s. 27, egen oversettelse). Pedagogiserende foreldreveiledning gjør dermed at familien risikerer å bli et sted for intens regulering (Baez & Talburt, 2008), med fare for at foreldreskap konstrueres som en teknisk anvendelse av ferdigheter (Smith, 2010). Ifølge Ramaekers og Suissa (2012) vil dette påvirke foreldre–barn-relasjonen negativt; det blir et argument for å forlate den «entreprenørske» tilnærmingen til foreldreinvolvering fordi – selv om foreldrenes innsats ville øke læringsutbyttet – konsekvensene kan være uheldige (Smeyers, 2009). Skole og utdanning er viktig, men er resultatorienteringen så utslagsgivende at vi er villige til å ofre foreldre–barn-relasjonen (Dudley-Marling, 2000)?

Større sosial ulikhet

Tendenser som styrer foreldreskap inn i en funksjonell, faglig-pedagogisk retning, er synlige i vestlig utdanningspolitikk. I europeiske velferdsstater rettes økende oppmerksomhet mot foreldres betydning for barns utvikling og fremtidige samfunnsdeltakelse (Geinger mfl., 2014, s. 488). Utdanningspolitikk – men også forskning – fremmer pedagogiserende krefter som vekker inntrykk av at «den vellykkede forelder er en pedagogisk forelder»

(Popkewitz, 2003, s. 53, egen oversettelse), noe som kan være en grobunn for større sosial ulikhet.

Å utjevne sosiale ulikheter er et uttalt utdanningspolitisk mandat i den norske skolen. Det innebærer altså at familiebakgrunn ikke skal påvirke hvorvidt en elev lykkes i skolen eller ei. Når skolen i økende grad flytter ansvaret for barns skoleresultater over til foreldrene, vil det i et mangfoldig læringsfelleskap få konsekvenser for elevenes vilkår for å lykkes. Allerede for ti år siden påpekte Bakken og Elstad (2012) en tendens i retning av økende sosial ulikhet etter innføring av Kunnskapsløftet (LK06):

Skoledebattene rundt Kunnskapsløftet og norske elevers kunnskaper i internasjonal sammenheng kan gjøre foreldrene – og i særlig grad «middelklasse»-foreldre – mer iherdige i å anspore, eller kreve, forsterket skoleinnsats fra sine barn. Samspillet mellom skolene og foreldrene kan ha ført til en særlig økning i læringsutbyttet på skoler der mange av foreldrene selv har høy utdanning, og dette kan også ha bidratt til voksende sosioøkonomiske ulikheter i karakterer. (Bakken & Elstad, 2012)

Nesten ti år senere mener Knudsen (2021) at betydningen av familiebakgrunn for elevers læringsutbytte vedvarer, på tross av politiske og pedagogiske tiltak. Mønstrene som viser sosial reproduksjon, ser derfor ut til å være nokså permanente, og ifølge Knudsen (2021) er det grunn til å tro at den direkte påvirkningen fra familiebakgrunnen på sosial og økonomisk posisjon vil øke med tiden. I anledning nytt læreplanverk, LK20, kritiserer Gunn Imsen⁴ den nye overordnede delen ved å påstå at norsk skole skaper «foreldrepess og usunn prestasjonskultur», noe som vil bidra til økte sosiale ulikheter, mens målet er «en skole som skal arbeide for likhet og likeverd, og som skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller» (Imsen, 2017, s. 41). Økt foreldreansvar for barns læringsutbytte vil trolig ikke bidra til utjevning av sosiale forskjeller, men vil heller stimulere til det motsatte og dermed kunne virke ekskluderende.

4 Kronikk i *Klassekampen*, ISSN 0805-3839, publiseringsår 2017, s. 40–41. Se også <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1491515>, hentet ut 1. desember 2021.

Avsluttende betraktninger

Foreldres involvering i barns læring er viktig, og noen ganger trenger foreldre støtte i form av profesjonell veiledning. Som foreldrene i studien gir uttrykk for, er trykgheten som ligger i veiledningen, helt avgjørende: «Det å ha en person som du kunne stille spørsmål til og få vite hvordan ting fungerer og hvordan du best kan tilrettelegge for at barnet ditt skal få lære å høre. Det hadde ikke vært så lett uten det. Ikke i det hele tatt» (mor, gutt 8 år). Likevel, når profesjonell veiledning blir pedagogiserende, innebærer det at barns læring sees i et performativt, instrumentelt perspektiv rettet mot resultatmåling. Selv om utstrakt forskning indikerer at en instrumentell tilnærming gjennom øving og trening kan være effektiv for barns fremgang, bør det ifølge Biesta (2007) tas hensyn til at det som er *effektivt*, ikke kan sees løsrevet fra vurderinger av hva som betraktes som *ønskelig*. Som påpekt av Smith (2010) gjelder dette især familiekonteksten.

Skjervheim (1996) argumenterer for at et pragmatisk, instrumentelt perspektiv har sin rettmessige plass, også i pedagogiske sammenhenger. Likevel maner han til forsiktighet når han refererer til «det instrumentelle mistaket» (s. 241). Mistaket, skriver Skjervheim, handler om å gi preferanse til en teoretisk tilnærming som har sine legitime rettigheter *kun* innenfor bestemte rammer. Det innebærer, ifølge Skjervheim (1996), at det kan bli problematisk når pedagogisk praksis blir feiltolket som en teknikk. Pedagogiserende krefter i utdanningskonteksten gir uttrykk for dominerende forståelser av barns læring som et instrumentelt anliggende; pedagogisering av foreldre medfører en ensidig preferanse for hvordan læring forstås, mens andre og mer situerte forståelser gjøres usynlige (Bruin, 2018). Den omtalte prosess gjenspeiler læren til Foucault (1977, 1980, 1982); akkurat som et dominerende syn vil styrke bestemte regler for oppførsel, vil det samtidig redusere og begrense andre mulige synsmåter. I en analyse av medierepresentasjoner av «godt foreldreskap» viser Assarsson og Aarsand (2011) at dominerende krefter styrer gjennom å holde tilbake mulige alternative løsninger i måter foreldre kan involvere seg på i barns oppfølging. Alternative løsninger vil da betraktes som «upassende og en grunn for irettesettelse» (Assarsson & Aarsand, 2011, s. 90, egen oversettelse), og foreldre får ikke noe annet valg enn å gjøre det som presenteres som «riktig». Med Gallagher (2014) i ryggen kan det argumenteres for at, motivert av et performativt, normaliserende formål,

reduseres foreldreinvolveringen til en form for instrumentell rehabilitering. Denne tilskriver bestemte tiltak en moralsk overlegenhet gjennom at noen tiltak defineres som verdt å gjøre, og andre som ikke verdt å gjøre.

Et inkluderende skole-hjem-samarbeid kan sies å handle om å skape likeverdige vilkår for alle foreldres deltakelse (Bruin, 2019b); dette innebærer et samarbeid med skolen som preges av en sensitivitet overfor mangfoldet som foreldre- og elevgruppen representerer, som bemyndiger foreldre og anerkjenner, samt verdsetter, foreldrenes bidrag i dette samarbeidet (Desforges & Abuchaar, 2003). I motsetning til ambisjonene skissert i de tverrfaglige temaene i LK20 Overordnet del, vil en utilsiktet konsekvens av foreldrepedagogisering kunne være at foreldre ikke erfarer bemyndigelse; forskning viser at de heller vil erfare det motsatte (Depaepe mfl., 2009; Ramaekers & Suissa, 2012; Ribolits & Zuber, 2004; Smeyers, 2009; Smith, 2009, 2010). Den profesjonelle kunnskapen vil bli tilskrevet større verdi enn foreldres personlige erfaring, og foreldres bidrag blir dermed underkjent (Smith, 2010). Ifølge Depaepe mfl. (2009) vil dette kunne lede til at foreldrene undervurderer sin egen kunnskap og utleverer sin handlingskompetanse til ekspertkunnskapen. Konsekvensen er ikke bemyndigelse: Foreldre styres mot instrumentelle løsninger, heller enn at de inviteres inn i et gjensidig anerkjennende samarbeid. Slik holdes avhengigheten ved like, heller enn at veiledningen skaper autonomi og selvstendighet (Depaepe mfl., 2009).

Med henvisning til Biesta (2013) og spørsmålet om hva som er *ønskelig*, bør de utilsiktede konsekvensene av foreldrepedagogisering tas med i betraktninger om hvordan fremtidige forventninger om foreldres involvering i barns læring og utvikling bør konstrueres innenfor rammen av en inkluderende opplæring. Familiens forskjellighet og mangfoldige bakgrunn skaper ulike forutsetninger for å kunne støtte barnet på skolefaglig vis. Å forpakte bort noe av skolens ansvar for barns læringsutbytte til foreldre vil, i stedet for å skape likeverdig og inkluderende opplæring, kunne bidra til å øke sosiale forskjeller. Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen vil dermed ikke skape likeverdige muligheter for alle, men heller privilegier for noen.

Referanser

- Assarsson, L. & Aarsand, P. (2011). 'How to be good': media representations of parenting. *Studies in the Education of Adults*, 43(1), 78–92. <https://doi.org/hh9n>
- Baez, B. & Talburt, S. (2008). Governing for responsibility and with love: Parents and children between home and school. *Educational Theory*, 58(1), 25–43. <https://doi.org/dvc3ww>
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 16(1), 40–62.
- Bakken, A. & Elstad, E. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA Rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barrett, C. & Edgerton, J.D. (2015). Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage? *Interchange*, 47(2), 189–210. <https://doi.org/hh9p>
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The Normal Chaos of Love*. Polity Press.
- Biesta, G.J.J. (2007). Why «what works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/bmd2vj>
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Boons, T., Brokx, J.P.L., Dhooge, I., Frijns, J.H.M., Peeraer, L., Vermeulen, A., Wouters, J. & Van Wieringen, A. (2012). Predictors of spoken language development following pediatric cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 33(5), 617–639. <https://doi.org/gm47kj>
- Bosteels, S., Van Hove, G. & Vandenbroeck, M. (2012). The roller-coaster of experiences: Becoming the parent of a deaf child. *Disability & Society*, 27(7), 983–996. <https://doi.org/hh9s>
- Bruin, M. (2015). Research on language development: Discourses on learning and messages to family support after CI. I: H. Knoors & M. Marschark (Red.), *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base* (s. 93–113). Oxford University Press.
- Bruin, M. (2017). *Parents' Experiences on Follow-up of Children's Language Learning after Cochlear Implantation* (Doktorgradsavhandling). University of Stavanger.
- Bruin, M. (2018). Parental involvement in children's learning: The case of cochlear implantation – Parents as educators? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 601–616. <https://doi.org/ghddfp>
- Bruin, M. (2019a). Familien som praksisfellesskap. Implikasjoner for foreldreveiledning. I: S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap* (s. 59–73). Gyldendal.

- Bruin, M. (2019b). Inkluderende skole-hjem-samarbeid – lærerprofesjonens utfordringer i møtet med foreldre. I: A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk. Innspill til lærerens arbeid med inkludering* (s. 111–127). Gyldendal.
- Bruin, M. & Nevøy, A. (2014). Exploring the discourse on communication modality after cochlear implantation – A foucauldian analysis of parents' narratives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 385–399. <https://doi.org/f58pnd>
- Bruin, M. & Ohna, S.E. (2015). Negotiating reassurance: Parents' narratives on follow-up after cochlear implantation. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 518–534. <https://doi.org/gpgqkh>
- Carey, T. (2014). *Taming the Tiger Parent*. Robinson.
- Cruz, I., Quittner, A.L., Marker, C. & Desjardin, J.L. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84(2), 543–559. <https://doi.org/f4s79t>
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon, F. (2009). About pedagogization: From the perspective of the history of education. I: P. Smeyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 13–30). Springer.
- Desforges, C. & Abuchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Research Report RR433). Department for Education and Skills.
- Dudley-Marling, C. (2000). *A Family Affair – When School Troubles Come Home*. Heinemann.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. Tavistock.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Harvester.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/c899jw>
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting*. Continuum.
- Gallagher, D. (2014). Theories have consequences, don't they? On the moral nature of educational theory and research. I: G.J.J. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Red.), *Making a Difference in Theory. The Theory Question in Education and the Education Question in Theory* (s. 85–99). Routledge.
- Geinger, F., Vandenbroeck, M. & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488–501. <https://doi.org/f6pz26>
- Gewirtz, S. (2008). Give us a break! A sceptical review of contemporary discourses of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414–424. <https://doi.org/d5rvdh>
- Giddens, A. (1999). Risk and responsibility. *The Modern Law Review*, 62(1), 1–10. <https://doi.org/cns8qv>
- Gronemeyer, R. (1989). *Die Entfernung vom Wolfsrudel: Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten*. Claassen.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. <https://doi.org/dfxkxh>

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helle, L. (2019). Here, there and everywhere – et blikk på konteksten undervisningen foregår i. I: A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk. Innspill til læreres arbeid for inkludering* (s. 121–152). Gyldendal.
- Holt, R.F., Beer, J., Kronenberger, W.G., Pisoni, D.B. & Lalonde, K. (2012). Contribution of family environment to pediatric cochlear implant users' speech and language outcomes: Some preliminary findings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55(3), 848–864. <https://doi.org/fzmzn4>
- Illich, I. & Verne, E. (1974). *Imprisoned in the Global Classroom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Imsen, G. (2017). *Den innholdsløse skolen. Om ny overordnet læreplan for grunnsopplæringen*. Kronikk i *Klassekampen*, s. 40–41. Hentet 1. desember 2021 fra <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1491515>
- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet i Norge – Opprettholder vi en tradisjonell lagdelingsstruktur, eller beveger vi oss mot en meritokratiske klassestruktur? Et historisk tilbakeblikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 105–114.
- Kainz, K. & Aikens, N.L. (2007). Governing the family through education: A genealogy on the home/school relation. *Equity & Excellence in Education*, 40(4), 301–310. <https://doi.org/dm6zpq>
- Kirkehei, I., Myrhaug, H.T., Garm, N., Simonsen, E. & Wie, O.B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Rapport fra Kunnskapssenteret nr. 15–2011). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport_2011_15_kommunikasjonsformer_ci.pdf
- Knudsen, K. (2021). Utdanning og ulikhet. I: S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (Red.), *Ulikhet. Sosiologiske perspektiv og analyser* (s. 129–150). Fagbokforlaget. Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Matthijs, L., Loots, G., Mouvet, K., Van Herreweghe, M., Hardonk, S., Van Hove, G., Van Puyvelde, M. & Leigh, G. (2012). First information parents receive after UNHS detection of their baby's hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 387–401. <https://doi.org/f38wxc>
- Nelson, M. (2010). *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*. New York University Press.
- Nilsen, A.C.E. (2017). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder.
- Niparko, J.K., Tobe, E.A., Thal, D.J., Eisenberg, L.S., Nae-Yuh Wang, A.L., Quittner, A.L. & Fink, N.E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Journal of the American Medical Association*, 303(15), 1498–1506. <https://doi.org/bkrbpw>

- Nittrouer, S., Lowenstein, J.H. & Holloman, C. (2016). Early predictors of phonological and morphosyntactic skills in second graders with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 143–160. <https://doi.org/f8snxz>
- NOU 2009: 21. *Adopsjon – til barnets beste – En utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bl/dok/nouer/2009/nou-2009-21/28.html?id=58362>
- Peterson, N.R., Pisoni, D.B. & Miyamoto, R.T. (2010). Cochlear implants and spoken language processing abilities: Review and assessment of the literature. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28(2), 237–250. <https://doi.org/gjnbhq>
- Popkewitz, T.S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present. I: M.N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T.S. Popkewitz (Red.), *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State* (s. 35–62). Palgrave MacMillan.
- Popkewitz, T.S. (2009). The social, psychological, and education sciences: From educationalization to pedagogicalization of the family and the child. I: P. Smyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 171–190). Springer.
- Popkewitz, T.S. & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, 5, 229–247. <https://doi.org/d35pvm>
- Quittner, A.L., Cruz, I., Barker, D.H., Tobey, E., Eisenberg, L.S. & Niparko, J.K. (2013). Effects of maternal sensitivity and cognitive and linguistic stimulation on cochlear implant users' language development over four years. *Journal of Pediatrics*, 162(2), 343–348. <https://doi.org/f2f8sn>
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). *The Claims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. Springer.
- Ribolits, E. & Zuber, J. (2004). *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Studienverlag.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/ck7m2g>
- Saltmarsh, S. & McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: Communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*, 1–16. <https://doi.org/gjqmq3>
- Sarant, J.Z., Harris, D.C. & Bennet, L.A. (2015). Academic outcomes for school-aged children with severe–profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 58(3), 1017–1032. <https://doi.org/gf3c7s>
- See, B.H. & Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education – a critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education*, 41(3), 346–366. <https://doi.org/ggrqwm>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/bvwtcc>

- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206. <https://doi.org/bbcgpd>
- Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 241–251). Aschehoug.
- Smeyers, P. (2009). Afterword. I: P. Smyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 227–238). Springer.
- Smith, R. (2009). The Pädagogisierung of Philosophy. I: P. Smeyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 205–215). Springer.
- Smith, R. (2010). Total parenting. *Educational Theory*, 60(3), 357–369. <https://doi.org/bnnvt6>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Suissa, J. (2006). Untangling the mother knot: Some thoughts on parents, children and philosophers of education. *Ethics and Education*, 1(1), 65–77. <https://doi.org/d4xpk9>
- Sæbø, S.R., Wie, O.B. & Wold, A.H. (2016). Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse. *Spesialpedagogikk*, 16(4), 55–68.
- Thoutenhoofd, E., Archbold, S., Gregory, S., Lutman, M., Nikolopoulos, T.P. & Sach, T. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating Outcomes*. Whurr Publishers.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. <https://doi.org/gh6jqv>
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*. Open University Press.
- Vincent, C. (2012). *Parenting. Responsibilities, Risks and Respect*. Institute of Education Press.
- Vincent, C. (2017). ‘The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one’: parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. <https://doi.org/gk85w9>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Young, A. & Tattersall, H. (2007). Universal newborn hearing screening and early identification of deafness: Parents’ responses to knowing early and their expectations of child communication development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 209–220. <https://doi.org/fr8zbt>

Nergaard, S.E. & Jahnsen, H. (2022). Samarbeid for inkluderende klassemiljø. En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering i skolen. I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 96–128). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100305>

Kapittel 5

Samarbeid for inkluderende klassemiljø

En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering i skolen

Svein Erik Nergaard og Hanne Jahnsen

Sammendrag: *Denne studien undersøker hvordan et kommunalt ressursteam og lærere og ledere i skolen samarbeider for å redusere utfordringer med elevers atferd, og hvilke begrunnelser kommunen har for etablering av et slikt tiltak. Målet med tiltaket er å forbedre betingelser i læringsmiljøet slik at elever ikke blir marginalisert og får et segregerende opplæringstilbud med identitetsutvikling som avvikere på grunn av manglende fellesskapsdeltakelse. Studien har et kvalitativt design med semistrukturerte intervju-undersøkelser, og informanter er ledere og medarbeidere i kommunen og i ressursteamet. Hensikten med studien er å få fram og formidle ny kunnskap på et felt i grunnopplæringen som er lite beskrevet og undersøkt. Resultatene viser at ressursteamet arbeider ut fra*

et relasjonelt perspektiv og legger i sitt samarbeid med skolen vekt på grunnleggende prinsipper for god veiledning. Empowerment, «no blame»-holdning og ansvarliggjøring av lærere og ledelsen ved skolen er viktig i arbeidet. Kommunen ser det som en utfordring at ressursteamet ikke har særlig mye samarbeid med PP-tjenesten.

Nøkkelord: ressursteam, problematferd, samarbeid, inkludering

Abstract: *This study examines how a municipal resource-team, teachers and leaders in schools collaborate to reduce challenges with pupils' behaviour and the reasons for which the municipality establishes such a team. The aim of the initiative is to improve conditions in the learning environment to prevent students from marginalisation and reduce the risk of receiving a segregating education programme that leads to a differing identity development due to a lack of community participation. The study has a qualitative design with semi-structured interview surveys, and the informants are leaders and employees in the municipality and in the resource team. The purpose of the study is to obtain and disseminate new knowledge in a field of primary and secondary education that is poorly described and investigated. The results show that the resource-team works from a relational perspective and, in collaboration with the school, they emphasize basic principles for good guidance. Empowerment, no-blame attitude and accountability of teachers and the leadership at the school are important. The municipality sees it as a challenge that the resource-team and the local PP-service do not collaborate.*

Keywords: resource-team, problem behaviour, collaboration, inclusion

Innledning

I Norge er det langt på vei politisk konsensus om at grunnskolen skal være en fellesskapsskole som skal kunne romme et stort mangfold av elever. I de fleste sammenhenger blir det i forskrifter og lovverk presisert at alle elever, uten unntak, skal få sitt opplæringstilbud i nærskolen. I praksis opplever ansatte i skolen at disse målene er vanskelige å nå, kanskje særlig for de elevene som viser manglende tilpasning og utfordrende atferd som hurtig utvik-

ler seg negativt. Det er i stor grad opp til den enkelte kommune og skole å utvikle den pedagogiske praksisen som skal realisere de politiske målene. Stadig flere kommuner utvikler ressursteam som samarbeider med lærere og ledere i grunnskolen for å redusere utfordringer relatert til elevers atferd (Nergaard, 2016; Grini & Jahnsen, 2013). Målet er å forbedre betingelser i læringsmiljøet slik at elever ikke blir marginalisert eller tatt ut av klassen og utvikler en identitet som avvikere med manglende fellesskapsdeltakelse. I denne studien undersøker vi hvordan et slikt team arbeider sammen med lærere, hva som er kommunens begrunnelser for å ha et slikt team, og hvilke erfaringer de har gjort.

Kommunen vi undersøker, har lenge hatt som sin offisielle politikk å ha færrest mulig eller ingen segregerte opplæringstilbud. Den faglige begrunnelsen er at hvis problemene kan løses der de oppstår, før de blir for omfattende og alvorlige, kan man forhindre at elever blir tatt ut av klassen og segregert. Et slikt perspektiv er i overensstemmelse med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og perspektivet er tydeliggjort i den nye læreplanen (LK20).

Resultatene av nyere klasseromsforskning gir sterke begrunnelser for å arbeide problemløsende med elevatferd i den konteksten hvor problemene oppstår og utvikler seg (Nordahl mfl., 2018). Lærerens relasjon til den enkelte elev og evne til å etablere et inkluderende læringsmiljø ser ut til å være avgjørende faktorer. Noen elever vil være mer krevende og følsomme for betingelser i konteksten, og ekstern veiledning av lærere kan ofte være nødvendig for å snu en påbegynt negativ utvikling (Roland, 2018). De elevene som det er mest krevende å gi et godt opplæringstilbud, vil også være de som profiterer mest på å ha en god relasjon til lærerne og å bli inkludert i klassen (Nordahl mfl., 2018).

Det er lite kunnskap om kommunale ressursteam som arbeider i grunnskolen i Norge. Utviklingsarbeidet på feltet er lite omtalt og kjent utover de lokale sammenhengene der det foregår. Kommunale ressursteam har ofte 2–6 medlemmer som arbeider på tvers av skoler, med akutte saker der elever viser manglende tilpasning, problematferd eller lav motivasjon for skolearbeid. Teamene er organisert av skoleetaten i kommunene og samarbeider i varierende grad med PP-tjenesten. Teamene er fleksible og lite byråkratiske og starter arbeidet kort tid etter en henvendelse. Det er gjort noen få registreringer og kartlegginger av forekomsten av slike team (Grini & Jahnsen,

2013; Nergaard & Grini, 2015; Nergaard, 2016). Nasjonalt nettverk for bedre læringsmiljø SNU, som er en nasjonal interesseorganisasjon for skolemiljøtiltak, har arbeidet med temaet i flere år, blant annet i nettverkssamlinger. I tillegg er det gjort noen få lokale evalueringer. St.meld. nr. 16 (2006–2007) viser konkret til slike tiltak i en kommune. Utover dette har vi ikke funnet litteratur som eksplisitt tar for seg kommunale ressursteam som arbeider i skolen med utgangspunkt i et pedagogisk perspektiv. Vår kjennskap til feltet gjør at vi antar at antallet kommunalt initierte ressursteam har økt siden 2016. Hensikten med studien er å gi et kunnskapsbidrag på et område i forskningsfeltet utdanning og inkludering der det er lite kunnskap. Samtidig vil vårt arbeid generere nye problemstillinger for feltet.

Følgende problemstilling er utarbeidet:

Hvilke utfordringer og hvilke muligheter for utvikling av stabile, inkluderende læringsmiljø i klasser med utfordrende elever gir et formelt samarbeid mellom skolen og et kommunalt ressursteam?

Vi har videre utviklet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke lokale begrunnelser finnes for et kommunalt ressursteam, og i hvilken grad samsvarer disse med nasjonale føringer for inkluderende opplæring?*
2. *Hvordan beskriver sentrale aktører arbeidet og erfaringene sine fra praksis?*

I neste avsnitt viser vi til nasjonale føringer om samarbeid mellom eksterne fagpersoner og lærere, samt muligheten for å etablere tiltak som kan gi lærere konkret hjelp i klasserommet til å etablere inkluderende elevfellesskap. I det påfølgende avsnittet diskuteres inkludering i skolen. Deretter blir begrepene veiledning, rådgiving og samarbeidslæring samt viktige faktorer i veiledningsprosessen trukket fram.

Nasjonale føringer og dagens situasjon

Nasjonale skolemyndigheter har de siste 10–15 år fulgt opp tidligere anbefalinger om at kommunene bør etablere tiltak som kan gi lærere konkret hjelp i klassen. I Meld. St. 6 (2019–2020) foreslår regjeringen at på sikt kan det

være aktuelt å etablere et nytt, lokalt støttesystem. Det vises til utredninger fra Stoltenberg- og Nordahl-utvalgene (NOU 2019: 3; Nordahl mfl., 2018) som begge påpeker at det er stor avstand mellom PP-tjenesten, elevene og lærernes praksis. Det er stor variasjon i hvordan PP-tjenesten ivaretar oppgaven med organisasjons- og kompetanseutvikling for å inkludere alle elever, og i hvilken grad og hvordan den samarbeider med lærere som opplever store utfordringer i klasserommet. Dagens PP-tjeneste ser ut til å befinne seg langt fra den pedagogiske praksis i klasserommene, bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærere, og er altfor lite effektive med hensyn til å forbedre kvaliteten i opplæringssituasjonen for utsatte elever (Nordahl mfl., 2018).

Meld. St. 6 (2019–2020) påpeker at «[d]e gode løsningene må utvikles i kommunene» (s. 85). Staten viser på denne måten at man er opptatt av at mange kommuner allerede har satt i gang gode utviklingsarbeider hvor lavterskeltilbud og nye samarbeidsformer er sentrale elementer. Ressursteamet vi undersøker, kan betraktes som et slikt utviklingsarbeid.

Samarbeid og veiledning mellom lærere er framholdt i både LK20 og i andre offentlige dokumenter som viktige og effektive måter for å utvikle skolen og forbedre kvaliteten på opplæringen. I læreplanens overordnede del står det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (LK20, s. 18). Meld. St. 6 (2019–2020) understreker at det er nødvendig å «ansvarliggjøre alle forvaltningsnivåer i systemet for å realisere inkludering», og at «kommunale myndigheter og [...] skoleeier må ta et overordnet ansvar for å drive systematisk kvalitetsutviklingsarbeid i barnehager, skoler og SFO'er» (ibid., s. 13). I meldingen står det at det er avgjørende at lærere ikke står alene i arbeidet med en inkluderende praksis, og at ledere må legge til rette for samarbeid med det lokale støttesystemet (s. 8), og at tilbudet om veiledning og samarbeid må være «kunnskapsbasert og bli gitt av kompetente fagfolk» (s. 13).

Inkluderende opplæring

I utgangspunktet har alle elever rett til å høre til i en klasse eller basisgruppe på sin nærscole (opplæringsloven (1998) § 8-1 og § 8-2), i et sosialt og faglig fellesskap med gode betingelser for egen utvikling og læring. Det denne retten representerer, kan sies å være det mest grunnleggende for å sikre at barn og unge opplever å være inkludert. Derfor er tiltak som tar sikte på å sikre elevene denne retten i praksis, potensielt viktige bidrag til inkludering. I praksis eksisterer det ulike ordninger og systemer som er utviklet for å møte utfordringene som kan oppstå når elever viser problematferd og blir for krevende. Mange av disse tiltakene bygger på en idé om at segregerende tiltak er best for både problemeleven og resten av klassen. Eksempler på slike tiltak er interne spesialgrupper på skolen, eksterne tiltak eller utplassering i arbeidslivet, på heltid eller deltid. Begrepene segregering og ekskludering er sentrale på dette feltet. Vi forstår begrepet segregering som det prinsippet man systematisk anvender overfor mange elever som skolen opplever som problematiske, mens det den enkelte elev selv opplever, er å bli ekskludert (Jahnsen mfl., 2009).

Vurderingen av hvor godt elevene er inkludert i skolens fellesskap i opplæringa, blir ofte gjort med utgangspunkt i fysiske forhold, med spørsmål om elevens tilstedeværelse i klassen eller ikke (Haug, 2017). Dette forholdet er det relativt enkelt å ha oversikt over og er mye brukt både i offentlig statistikk, for eksempel grunnskolens informasjonssystem (GSI), og i forskning, men som kriterium for om elevene reelt er inkludert eller ikke, har det store svakheter. Mitchell (2005) kaller dette et «single-dominant» perspektiv. Inkluderende opplæring blir betraktet som noe man enten har eller ikke har. Et mer nyansert perspektiv på hva inkludering er, er et «multiple-oriented» perspektiv som bygger på en oppfatning om at det er ulike verdier og prosesser som vil være avgjørende for i hvilken grad man oppnår inkluderende opplæring (Mitchell, 2005). Verdiene og prosessene kan enten støtte eller være i konflikt med målet om inkludering. Ainscow & Miles (2008) bruker begrepet uformell ekskludering når eleven er fysisk til stede i klassen, men likevel ikke kan sies å være inkludert. Formell ekskludering er når strukturer i systemet er slik at det kan fattes vedtak om at eleven ikke får anledning til å være i sin klasse (Nordahl mfl., 2018).

Den subjektive opplevelsen elevene har av fellesskapstilhørighet, mestring

og utvikling, bør legges til grunn når man vurderer opplæringens kvalitet med hensyn til inkludering (Haug, 2017). I lovteksten og i rundskrivet som gjelder kapittel 9A om elevenes læringsmiljø, er dette understreket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elevene har rett til et trygt og godt læringsmiljø, og det er en sannsynlig forutsetning for å oppleve at man er inkludert (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Inkluderende opplæring som prinsipp kan bli forstått ut fra en *smal* eller en *bred* definisjon (Haug, 2017). En *smal* definisjon tar utgangspunkt i at spørsmålet om inkluderende opplæring først og fremst er knyttet til funksjonshemmedes rett til å delta i den ordinære opplæringen. Internasjonalt er det slik begrepet har vært mest brukt. Bakgrunnen for en slik forståelse er utviklingen fra integrering av funksjonshemmede som begynte på 1960-tallet og som opererte med dikotomien spesialundervisning vs. ordinær undervisning, til overgangen til å bruke inkluderingsbegrepet på 1990-tallet (Haug, 2017). En *bred* definisjon av inkluderende opplæring er relevant for alle elever som står i fare for å bli marginalisert eller falle utenfor fellesskapet. Denne definisjonen er med på å flytte fokus fra mangler og begrensninger ved elevene til hvordan man skal møte mangfoldet (Haug, 2017). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) bygger på en *bred* definisjon og legger stor vekt på alle elevers rett til å få sin opplæring i ordinære klasser og skoler. Ainscow og Miles (2008, s. 20, vår oversettelse) bruker det samme utgangspunktet og framhever fire trekk når de konseptualiserer inkludering:

- a) Inkludering handler om *alle* barn og ungdommer.
- b) At det blir fokusert på tilstedeværelse, deltakelse og utvikling.
- c) Inkludering og ekskludering er knyttet sammen slik at inkludering omfatter det å motarbeide ekskludering.
- d) Inkludering blir betraktet som en kontinuerlig prosess.

Forstått på denne måten kan inkludering betraktes som en prosess som krever kontinuerlig årvåkenhet og innsats. Det kan dermed se ut til at det er viktig å være opptatt av å identifisere og fjerne hindringer for alle elevers tilstedeværelse, deltakelse og resultater/prestasjoner (LK20; McLeskey, Rosenberg & Westling, 2013). Samtidig vil det bety et spesielt blikk for de elevene som står i fare for å bli marginalisert, ekskludert eller å være underyttere (Ainscow, 2020, s. 3). Elever som viser problematferd, er en særlig

utsatt gruppe hvor noen elever oppleves som for vanskelige for vanlig skole (Meld. St. 6 (2019–2020)). Selv om andelen elever i Norge som blir tatt ut av klassen for å få opplæring på andre arenaer, relativt sett er lav (1–2 prosent), har dette stor betydning i utdanningssystemet; det er med på å legalisere og bekrefte idéen om at noen elever vil ha det best i spesialklasser eller -skoler, og gir dermed næring til en vanlig utstøtingsmekanisme i skolen (Ainscow & Miles, 2008).

I introduksjonskapitlet blir relasjonell og kategoriell forståelse av mangfold diskutert (Emanuelsson, 1998). Elever som viser problematferd i skolen, blir ofte definert gjennom den atferden de viser, og man kan komme til å overse andre egenskaper hos eleven som ellers ville vært relevante og positive i andre fellesskap i skolen. Goffman (1971) bruker begrepet stigma og hevder at slike stigma eller kategoriseringer av eleven trekker oppmerksomheten bort fra andre egenskaper ved eleven. Det relasjonelle perspektivet argumenterer for å intervensere i klassen hvor eleven har utviklet og viser sin atferd i samspill med de andre deltakerne, heller enn å flytte eleven til et annet miljø. Inkludering kan dermed sies å være kjennetegnet av et ressursperspektiv hvor respekt, likeverd og muligheter er en relasjonell måte å tenke om utfordringer i opplæring og undervisning på (LK 20; Haug, 2017).

Florian og Linklater (2010) hevder at de fleste lærere har den kompetansen som skal til for å kunne romme et større mangfold av elever, uten at de selv er klar over det. De argumenterer for at forestillingen om behovet for spesialkunnskap ofte står i veien for at lærerne selv kan mestre utfordringene, og at resultatet er at elever blir vist bort fra klassen eller skolen. Inkluderende pedagogikk bygger på forskning som viser at god pedagogikk i et vanlig klasserom også er bra for elever som trenger spesialundervisning (ibid., s. 370). Lærere som opplever å være usikre i møte med utfordringer, tror at det er spesialkunnskap de mangler. Dette indikerer at det er vesentlig at lærere oppfatter problemer i opplæringssituasjonen som utfordringer for dem selv, heller enn vansker hos den enkelte elev.

Samarbeid som strategi for utvikling

I dette avsnittet er det først gjort en viss begrepsavklaring med utgangspunkt i ulike former for samarbeid mellom fagpersoner. Videre er samarbeid som strategi for utvikling belyst gjennom begrepene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon. I internasjonal forskning blir tverrfaglig samarbeid mellom fagpersoner som har spesiell kompetanse, og lærere i vanlig skole betraktet som en god måte å utvikle inkluderende læringsmiljøer på (Hedegaard-Sørensen, Jensen & Tofteng, 2017; DeMartino & Specht, 2018). Johannessen mfl. (2010) bruker *rådgivning* som overordnet begrep for ulike former for «pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette den som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv ikke bare i den aktuelle saken, men også i andre, liknende situasjoner» (ibid., s. 14). Supervisjon, konsultasjon, undervisning og veiledning er eksempler på ulike former for rådgivning. *Veiledning* brukes som begrep når det er et faglig hierarkisk forhold mellom den som mottar veiledning, og den som veileder (ibid.). Veilederen kan mer og skal bidra med sin kunnskap og erfaring. Den som mottar veiledning, skal få hjelp til problemavklaring og til å reflektere over og forstå sin egen yrkespraksis i lys av teori og verdier. Veiledningen tar oftest utgangspunkt i konkrete yrkesmessige utfordringer. Veiledningen kan omfatte direkte arbeid med elever hvor veilederen må være en god rollemodell og vise hva som er god praksis. Johannessen mfl. (2010) argumenterer for at begrepet veiledning innenfor pedagogisk virksomhet bør omfatte utviklingsarbeid og opplæring. På denne måten kan veiledningsarbeid bidra til å flytte fokus fra enkeltelever over på strukturer i organisasjonen og dermed bidra til mer grunnleggende utvikling og forbedringer.

Veiledning har mye til felles med *collaborate teaching* (co-teaching) (Hedegaard-Sørensen mfl., 2017). Co-teaching blir definert på ulike måter avhengig av hvordan samarbeidet organiseres, gjennomføres og hva det blir samarbeidet om. Et grunnleggende skille er mellom den direkte og den indirekte modellen for samarbeid (ibid.). I den direkte arbeidsmåten arbeider ressurspersonen med elevene sammen med lærerne, mens i den indirekte måten foregår samarbeidet som et refleksjons- og utviklingsarbeid med lærerne i en gruppe (DeMartino & Specht, 2018). Det kan være komplisert å implementere samarbeidsmodeller mellom eksterne ressurspersoner og lærere i skolen (ibid., 2018). Ulike erfaringer og dermed ulik forståelse av

samarbeidet som skal etableres, gjør det krevende å skape et felles grunnlag. Johannessen mfl. (2010) bruker begrepene struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon for å beskrive de viktigste forholdene som må avklares tidlig i en veiledningsrelasjon. Fullan (2005) legger til at god forankring på alle nivå er et viktig kriterium for vellykket utviklingsarbeid i skolen.

Forankring

Fullan (2005) hevder at det er viktig at utviklingsarbeid i skolen er forankret både på kommunalt nivå, hos ledelsen på den enkelte skole og blant lærere som skal gjennomføre endringen. Ledelsen må støtte, legge til rette og etterspørre arbeidet for å sikre god forankring hos lærere som gjennomfører endringsprosessene. Både skoleeier og skolens ledelse må være opptatt av at intervensjonene er basert på kunnskap og relevant forskning (Murawski & Decker, 2008; Burns & Schuller, 2007). Ledelsens evne til å ta vare på suksesshistoriene i endringsarbeidet påvirker også den enkelte lærers motivasjon til å fortsette arbeidet i klassen og på skolen (Fullan, 2005).

Endringsarbeid krever at de som skal gjennomføre endringen, er involvert fra start. Det er viktig at de ser på endringen som meningsfull og nødvendig (Greenberg mfl., 2005), og lærere som opplever at endringen møter et behov, er mer motivert for å involvere seg og gjennomføre det som er planlagt (Midthassel, 2004). Det er også slik at de skolene som har størst behov for endring, vil ha mest nytte av ekstern hjelp (Roland, 2012; PricewaterhouseCoopers/KS, 2009). Ploessl mfl. (2009) hevder at veiledning fra en ekstern ressursperson må være frivillig, og Murawski & Decker (2008) anbefaler at den som ønsker hjelp, selv søker veiledning før noen sier at han/hun må.

Struktur

Struktur viser til de formelle og uformelle rammene for samarbeidet og hvordan veilederteamene er plassert i den kommunale organisasjonen. Videre viser det til perspektiver og begrunnelser som ligger bak virksomheten som retningslinjer og intensjoner. Struktur er også knyttet til rolle og funksjon hos de involverte i det sosiale systemet hvor veiledningen skal foregå. Hva som er formelle og uformelle strukturer, vil ha stor betydning for veiledningen (Johannessen mfl., 2010). Det handler om formell likeverdighet

mellom veilederne og lærerne, tillit til veilederen, om rektor har faglig autoritet, og om lærerne blir ansett som dyktige av ledelsen. Relasjon mellom kommuneledelsen og veilederne må dessuten være avklart. Struktur vil også omfatte arbeidsmetoder og perspektiver som veilederne bruker.

DeMartino & Specht (2018) hevder at dersom samarbeidet mellom en ekstern ressursperson og ordinære lærere skal ha positive effekter, bør samarbeidet omfatte både organisering og innhold, og innholdet må være praktisk rettet. Det innebærer riktig veileder på riktig jobb, tilstrekkelig antall møter og planleggingstid, administrativ støtte, at veiledere er entusiastiske og relasjonsorienterte, og at de har adekvat kunnskap (ibid., s. 267). Videre framhever de forutsigbare strukturer, skriftlighet og gode planer. Ploessl mfl. (2009) anbefaler dessuten at den som veileder, drøfter egen forståelse av situasjonen med andre veiledere for å sikre flere muligheter i samarbeidet/veiledningen.

Ansvar

Det synes avgjørende at ansvarsforholdene i forbindelse med veiledning blir drøftet og klargjort med alle som deltar. Hva har veilederen ansvar for i samarbeidet, og hva har rektor ansvar for? Å være rektor i norsk skole er en formell posisjon som innebærer plikter, rettigheter, ansvar og makt (Ottesen, 2013). Rektorene må bidra til at de ansatte ved skolen har den kompetanse som skal til for å planlegge og gjennomføre inkluderende undervisning, og må derfor sette seg inn i lærernes behov og utfordringer og sørge for adekvat veiledning og kompetanseheving. Videre må ledelsen sette av tid og delta i veiledningsprosessen. Ved gjennomføringen av samarbeidet mellom ekstern veileder og lærere i skolen må ansvaret for de ulike komponentene avklares. Er begge til stede i klasserommet, må ansvaret for de ulike læringsaktivitetene være avklart på forhånd (Murawski & Decker, 2008).

Kommunikasjon/relasjon

Et annet viktig kriterium for vellykket samarbeid er at de som samarbeider, bruker tid på å bygge relasjoner. Dette gjøres blant annet ved å lytte til hverandre, avklare roller og forventninger, arbeide seg fram til felles forståelse og målsettinger, og å lage en plan for arbeidet (Solis mfl., 2012; Ploessl mfl.,

2009; Murawski & Decker, 2008; DeMartino & Specht, 2018). Det er viktig at de som blir veiledet, er aktivt med i prosessen for å utvikle kompetanse og ferdigheter til å fortsette arbeidet når veiledningen er over.

I oppstarten er det nødvendig å kartlegge situasjonen, og de innsamlede dataene bør legges til grunn for endringsarbeidet. Det er avgjørende at de som arbeider sammen, diskuterer ulike forståelser, funn fra kartleggingen og utfordringer som kan oppstå, før man utvikler tiltak (Ploessl mfl., 2009). Et slikt samarbeid forutsetter ferdigheter som aktiv lytting, empati, å ha tro på seg selv, å stille spørsmål for å samle informasjon, og å forhandle fram løsninger som mest sannsynlig vil være fordelaktig både for elever og lærere (Solis mfl., 2012). Murawski & Decker (2008) framhever at det er viktig å innta en «no blame»-holdning, og de trekker fram fire punkt som gjelder alle som er involvert i veiledningen: Deltakerne må vise ekte engasjement, de må arbeide mot felles mål, avsette tid og lage en skriftlig plan/strategi. Veilederne må ha gode kommunikasjonsferdigheter, og de som samarbeider, må evaluere og overvåke prosessen jevnlig. Internasjonalt framheves veiledningsmodellen som kalles *profesjonelle samtaler*, som den beste måten å drive samarbeidslæring på i vanlig skole (Hedegaard mfl., 2020). Denne samarbeidsmåten er kjennetegnet ved at den legger hovedvekt på analyse og refleksjon. I dette kapitlet brukes betegnelsen *samarbeid* om prosessen som skjer mellom lærerne som mottar veiledning, og den eksterne ressurspersonen, selv om det vi beskriver, kunne ha vært betegnet som veiledning eller co-teaching.

Forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjoner er ulike faktorer utledet fra teori om veiledning/rådgivning og om ressursteam, og blir nærmere omtalt i metodeavsnittet. Metodedelen er ellers organisert i følgende avsnitt: vår forforståelse og posisjon i feltet, metodiske valg, utvikling av intervjuguider, utvalg, gjennomføring, analyse, etiske refleksjoner og vurdering av studiens kvalitet.

Metode

Målsettingen for denne studien er å undersøke hvordan et kommunalt ressursteam samarbeider med skoler for økt inkludering av elever som viser problematferd i skolekonteksten. Kvalitativ metode med intervju er valgt

fordi vi ønsker å utforske førstehåndsbeskrivelser og forståelser av fenomenene som studeres (Brinkmann & Kvale, 2015). Vi er interessert i informantenes egne opplevelser, perspektiver og beskrivelser av dette samarbeidet. Ønsket om å identifisere hvilke utfordringer og muligheter et slikt samarbeid gir for utviklingen av inkluderende klassemiljøer, har gjort at vi valgte et flerinformantperspektiv hvor informantene har ulike roller og posisjoner i utdanningssystemet i kommunen.

Vår forforståelse og posisjon i feltet

Begge forskerne har studert kommunale ressursteam som samarbeider med skoler for økt inkludering av elever som viser problematferd i skolekonteksten. Vi har lang erfaring med veiledning av ressursteam spredt over hele Norge, både på enhetsnivå og i nettverk. Denne kunnskapen og erfaringen kan betraktes som en fordel, fordi det gir oss et godt grunnlag for å forstå de fenomenene vi studerer (Brinkmann & Kvale, 2015). Vår forforståelse kan likevel føre til at vi har oversett nyanser som ikke er i overensstemmelse med våre erfaringer og vår kunnskap om slike ressursteam (Thagaard, 2003). Vår posisjon i feltet kan dessuten ha ført til at informantene har lagt fram mer positive beskrivelser av erfaringer enn de er i virkeligheten. Uoverensstemmelse mellom forskeres forforståelser og virkeligheten slik den er, vil alltid være til stede. Likevel mener vi at våre fortolkninger av datamaterialet kan være treffsikre og slik ha vitenskapelig verdi.

Metodiske valg

Samarbeid mellom eksterne fagpersoner og lærere kan være komplekst å forstå. Derfor har vi valgt å intervju fire personer med ulike posisjoner i utdanningssystemet i kommunen. Slik blir ressursteamet satt inn i en større sammenheng samtidig som man får et helhetlig bilde av tiltakets begrunnelser og virksomhet. De ulike erfaringene og perspektivene utvider kunnskapen om tiltaket.

Semistrukturerte intervju er brukt som metode ved innhenting av data. Fordelen med denne metoden er at man får muligheten til å kontrollere egen forforståelse underveis, noe som sikrer en større overensstemmelse mellom informantenes og forskerens forståelse av fenomenet som blir studert. Semi-

strukturerte intervju åpner for friere samtaler, og intervjuformen minner om en samtale om bestemte temaer eller spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015). Temaene i intervjuguiden var fastlagt på forhånd, men lagt opp slik at forskeren kunne følge informantenes fortellinger og bruke oppfølgingsspørsmål og oppsummeringer slik at informantene kunne korrigere mulige misforståelser. Utfordringen er å balansere mellom å la informanten fortelle inngående om et tema, og å styre intervjuet slik at alle temaene blir dekket (Postholm, 2010).

Utvikling av intervjuguiden

Det ble utviklet to ulike intervjuguiden, og temaene var teoribasert, det vil si basert på funnene i Nergaard og Grinis (2015) kartlegging av forekomst av ressursteam i Norge. Videre ble det utviklet temaer knyttet til teori om inkludering og veiledning. Skoleeier og leder for ressursteamet hadde identiske intervjuguiden, og temaene var følgende: bakgrunn for opprettelsen av teamet, hvordan ansatte i teamet ble valgt ut, målgruppen for arbeidet til teamet, strukturen i arbeidet, faglig forankring og suksessfaktorer. Den andre intervjuguiden ble brukt i intervju med skoleledelsen og teammedarbeider. Temaene var følgende: beskrivelse av situasjonen/utfordringen da ressursteamet ble varslet, og spørsmål om måloppnåelse, struktur og suksessfaktorer.

Utvalg og gjennomføring

Valget av kommunen og ressursteamet er strategisk og ble gjort på bakgrunn av kjennskap og tilgjengelighet, blant annet fordi ressurser til forskningsprosjektet var begrenset. Vi ønsket å intervju en representant for skoleeier, heretter kommunalsjef, leder av ressursteamet, en teammedarbeider og en leder på en skole som har hatt erfaring med å samarbeide med ressursteamet. Kommunalsjef og leder for ressursteamet ble kontaktet pr. telefon med forespørsel om å delta i studien. Teammedarbeider i ressursteamet ble rekruttert av leder for ressursteamet, og disse kontaktet skolelederen som deltok i studien. Ressursteamet er tverrfaglig sammensatt med fem medarbeidere med høy kompetanse og bred erfaring med hensyn til planlegging og gjennomføring av undervisning for elever i målgruppen. Skoler i kommunen som opplever å komme til kort med hensyn til akademisk og sosial inkludering av

barn og unge som viser problematferd, kan på en enkel og lite byråkratisk måte søke om veiledning fra teamet.

Alle informantene fikk skriftlig informasjon om prosjektet via e-post og samtykkeskjema som var utarbeidet av forskerne. Alle samtykket til å delta i studien. Det foreligger ingen data om personopplysninger, navn på kommune eller skole, som kan misbrukes av andre, og deltakerne ble informert om at studien ikke trengte godkjennelse fra NSD. De ble videre orientert om personvernreglene, at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det medførte ulemper for dem. De fikk også vite at resultatene av studien skulle publiseres som et kapittel i en bok. I intervju-situasjonen ble informasjonen gjentatt. Informantene ble intervjuet én gang, og intervjuene varte ca. en time. Samtalen ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant.

Intervju som metode innebærer et asymmetrisk forhold mellom intervju og den intervjuede. Forskeren innehar en vitenskapelig kompetanse, bestemmer temaene og hva som følges opp, for å nevne noe (Brinkmann & Kvale, 2015). For å redusere en mulig negativ konsekvens av disse forhold ble intervjuene gjennomført i en setting som var naturlig for informantene, og vi la vekt på å tolke kroppsspråket til informantene og justere oss dersom de viste tegn til ubehag.

Analyse av data

Analysearbeidet startet med at begge forskerne leste alle intervjuene for å få et helhetlig bilde av materialet. Deretter gjennomførte vi en tematisk analyse knyttet til de forhåndsdefinerte kategoriene, samt at vi var på jakt etter betydningsfulle refleksjoner som vi som forskere ikke hadde forutsett. Et eksempel er relasjonskomponenten som ble utvidet til også å handle om kommunikasjon. I hermeneutisk tradisjon betraktes dette som en sirkulær prosess hvor helheten og delene blir satt sammen på nye måter og slik åpner for en dypere forståelse enn den i utgangspunktet intuitive forståelsen vi som forskere kan ha (Brinkmann & Kvale, 2015). I de tematiske analysene ble fenomen og tema som synes spesielt viktig for å forstå hvordan ressursteamet arbeidet, og eventuelle implikasjoner for praksis, merket ut. Denne måten å analysere kvalitativt datamateriale på er i overensstemmelse med tematisk analyse som brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller

temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). For å sikre en god forståelse av informantenes fortellinger sammenlignet forskerne sine analyser og diskuterte mulige tolkninger og hvordan våre forforståelser påvirker vår lesning av materialet. Tilnærmingen i denne delen var mer semantisk enn latent, det vil si at hva en informant sa, var viktigere enn at vi forsøkte å finne de mer underliggende holdninger og ideer. Erfaringer, meninger og informantenes oppfatninger ble slik identifisert. En slik analyse blir omtalt som fortetting av mening, og blir sett på som en god måte å analysere komplekse intervjuetekster på (Brinkmann & Kvale, 2015). Deretter ble materialet organisert i temaene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon, slik de er beskrevet i teoridelen. Vi brukte NVivo for å organisere og sortere datamaterialet.

Forskningsetiske refleksjoner

Brinkmann & Kvale (2015) sier at samspillet mellom intervju og intervjuerperson er gjennomsyret av etiske spørsmål. Det handler blant annet om verdien av kunnskapen som blir produsert i prosjektet. Mange kommuner i Norge har etablert liknende ressursteam, og det er grunn til å anta antallet ressursteam har økt siden kartleggingen i 2015 (Nergaard & Grini, 2015). Dette til tross er det lite systematisert kunnskap om slike tiltak. Denne studien bidrar med kunnskap på feltet, og muligens skaper den mer interesse for å undersøke et fenomen i utdanningssystemet som har fått lite oppmerksomhet til tross for at det gjelder en elevgruppe som skolen opplever som utfordrende.

Prosjektet er finansiert av offentlige midler, noe som betyr at det ikke medfører andre krav til studien enn vitenskapelige, metodiske og etiske. Deltakelse i studien er ikke forbundet med fare eller unødvendige påkjenninger for deltakerne. Vi har gjort rede for den informasjon deltakerne fikk i forkant av prosjektet, forskernes forforståelse, metodiske valg og analyseprosessen. I tillegg har vi sikret informantenes integritet gjennom å sjekke at sitatene er korrekt skrevet etter at resultatkapitlet var ferdig. Vi mener at ressursteamet og informantene er godt nok anonymisert, blant annet fordi vi har god kjennskap til de fleste slike team i Norge; de er relativt like i sin organisering og tilnærming blant annet fordi teamene samarbeider i ulike nettverk. Det er mulig at de som kjenner informantene, vil kjenne igjen enkelte utsagn, men i utgangspunktet er mange slike tiltak tilgjengelig for forskerne.

Validitet og reliabilitet i studien

I kvalitativ forskning brukes begrepene pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når man skal vurdere kvaliteten på den forskningen som er gjort (Johannessen mfl., 2010). I metodekapitlet er framgangsmåten for hele forskningsprosessen beskrevet, noe som styrker påliteligheten i studien. I tillegg har vi valgt en rik presentasjon av dataene og gjort et klart skille mellom sitater og tolkninger. Troverdighet handler om hvorvidt vi undersøker det vi hadde til hensikt å studere. Troverdigheten styrkes gjennom presentasjonen av metodiske valg og framgangsmåten vedrørende innsamlingen av data. Tre kollegaer har dessuten lest og kommet med kritiske kommentarer til hele forskningsprosessen, noe som også styrker troverdigheten i studien (Thagaard, 2003). For å styrke bekreftbarheten har en kollega kritisk vurdert våre tolkninger av dataene, og vi har vist til annen forskning for hver tolkning som er gjort. Bekreftbarheten er videre styrket ved at vi har beskrevet vår relasjon til feltet vi studerer. De erfaringene vi har fra miljøet, gir grunnlag for gjenkjennelse av våre tolkninger. Fortolkningene danner videre utgangspunktet for overførbarhet, det vil si om vi har lyktes i å etablere beskrivelser, fortolkninger og forklaringer i studien som kan være relevant i andre sammenhenger (Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010)). Vi mener at resultatene både kan inspirere til videreutvikling av andre ressursteam og være et mulig alternativ for kommuner som har valgt å benytte segregerte heltids eller deltids tiltak for elevgruppen.

I neste del presenteres og analyseres informantenes beskrivelser av samarbeidet mellom et ressursteam og en skole. Resultater blir drøftet fortløpende, knyttet til temaene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon. Vi ønsker å få fram ulike meninger om samarbeidet og å sette de ulike synspunktene i dialog med hverandre, knyttet til posisjonene informantene har i utdanningssystemet, og forskning om de ulike temaene. Dette gir et bedre grunnlag for å forstå hvordan et slikt ressursteam og en skole samarbeider for et inkluderende klassemiljø.

Resultat og diskusjon

Vi har valgt å drøfte resultatene fortløpende med presentasjonen av dem. Denne formen er valgt fordi separate resultatpresentasjoner og drøftinger vil gi uforholdsmessig mye gjentakelser. Resultatene blir presentert med utgangspunkt i kategoriene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon. Kategoriene viser både til et overordnet nivå med hensyn til hvordan kommunen begrunner og organiserer sin praksis, og til endringsarbeidet som foregår i samarbeidet mellom ressursteamet og skolene. Begge nivåene er avgjørende for resultatet (Johannessen mfl., 2010; Ploessl mfl., 2009; Fullan, 2005; Murawski & Decker, 2008; DeMartino & Specht, 2018). Det er stor grad av sammenheng mellom kategoriene, og framstillingen vil derfor overlappe innholdsmessig.

Forankring

Kommunalsjefen forteller at antallet henvendelser fra skoler og lærere som ba om hjelp til å håndtere utagerende atferd blant gutter på ungdomstrinnet, økte på begynnelsen av 00-tallet. Dette bekreftes av teamleder: *det var mye trøbbel i skolen [...] rektorene meldte inn 60–70 saker angående problematferd.* Kommunalsjefen og lederen for ressursteamet forteller at det ble vedtatt politisk i kommunen å sette i gang et utredningsarbeid for å møte disse utfordringene. En erfaren rektor utarbeidet en plan med faglige referanser og begrunnelser for hva slags tiltak man skulle iverksette. Planen ble drøftet i rektorgruppen, som ønsket å etablere et kommunalt ressursteam, og ressursene ble tatt fra skolenes budsjett. Teamleder sier: *Denne ressursen ble tatt fra skolene, så det var liksom rektorene som måtte bidra: [...] den er vår, det er våre penger.* God forankring kombinert med at de som skal få hjelp, selv ber om det, er viktige forutsetninger for å skape gode resultater (Fullan, 2005; Greenberg mfl., 2005). Informantene gir uttrykk for at denne forankringen på skolene fortsatt er god.

Spørsmålet om forankring kan knyttes til forholdet mellom lokalt vs. sentralt initierte tiltak. Ressursteamet vi undersøker, er et lokalt utviklet tiltak, med utgangspunkt i lokale behov og med lokalt utformet løsning og lokal finansiering. Selv om St.meld. nr. 16 (2006–2007) pekte på slike mulige løsninger, er tiltaket ikke oppfattet som pålagt fra sentrale eller lokale myndig-

heter. Meld. St. 6 (2019–2020) påpeker verdien av at tiltak utvikles lokalt, med henvisning til betydningen av forankring for kvalitet og effekt. Nordahl-utvalgets forslag om nytt lokalt støttesystem bygger på et slikt prinsipp (Nordahl mfl., 2018).

Ressursteamet ble plassert i kommunens organisasjon, underlagt en skole. På etableringstidspunktet hørte PP-tjenesten ikke til samme del av kommuneoroganisasjonen som skolene. Hensikten med å gi ressursteamet organisatorisk tilknytning til en skole var å skape nærhet og stabilitet mellom teamet og skolene, og understreke at det er pedagogisk arbeid teamet skal drive med. Kommunalsjefen sier: *[D]a var det et poeng at det skulle ligge inn under en skole. Nettopp fordi at det var skole det skulle handle om. [...] Vi ønsker å hjelpe skolene ved å få [...] en annen vinkling på det. Videre: uten å gå til [...] det individrettede, sakkyndige utredningsarbeidet.* En forståelse kan være at de ønsket en annen vinkling enn den PP-tjenesten vanligvis har, og/eller enn den skolen selv har. Det er tydelige forventninger om at ressursteamet skal bidra til en systemorientert forståelse, når kommunalsjefen sier *at hele systemet vårt tenker mer: hva er de opprettholdende faktorene, hva er betingelsene for at ikke ting går som vi ønsker?* Det kan synes som om både leder av teamet og kommunalsjefen er opptatt av at teamets arbeid ikke defineres som spesialpedagogikk, men som allmennpedagogikk (jf. Haug, 2011). Dette kan være med på å forklare kommunens satsing på ressursteamet som en tjeneste ved siden av PP-tjenesten. Hensikten med opprettelsen av teamet var blant annet at skoler skulle få hjelp fort. Leder for teamet sier: *de skal få ... hjelp fort, det er ikke noe halvt års ventetid, det er vanligvis en uke. Det andre er at teamet har en fast modell og måte å jobbe på.* Videre i presentasjonen blir denne modellen eller måten å arbeide på beskrevet.

I starten av arbeidet med en sak vurderer ressursteamet hvem som skal veilede i saken. Et kriterium for utvelgelsen er å sikre at teammedarbeideren har adekvat kunnskap om det skolen ønsker hjelp til. En slik framgangsmåte er egnet for å ivareta behovet for god forankring og at den som skal veilede i saken, er godt involvert og motivert og forstår behovet for endringsarbeidet (Midthassel, 2004).

Ressursteamet legger vekt på at ledelsen ved skolen må være involvert og delta i arbeidet. Dette prinsippet blir håndhevet konsekvent, og hvis rektor ikke kan stille på møtet, blir møtet utsatt. Teammedarbeider sier: *[...]Det er et krav at administrasjonen er med, hvis ikke [...] utsetter jeg møtet.* Begrun-

nelsen er tosidig: dels for forankringen av arbeidet med den aktuelle saken, og dels for at skolen skal øke sin kompetanse generelt i et forebyggings- og problemløsningsperspektiv. Rektor gir sin støtte til kravet om administrasjonens deltakelse, men utdyper ikke begrunnelsen, og sier: *Ressursteamet mener at det er viktig at vi er med.*

Teamlederen vektlegger betydningen av at rektor skal være sentral i samarbeidet, og sier: *Hensikten er å hjelpe skoler, [...] gjennom rektor på skolen, ved å lage bedre læringsbetingelser.* Teamlederen understreker rektorenes deltakelse ved å påpeke at i saker som ressursteamet jobber med, *er det kanskje en rektor som trenger mer hjelp enn andre.* Det kan synes som at ressursteamet har en klar oppfatning om at skoleleders har en rolle som pådriver og støtte for lærerne for utvikling av læringsmiljøet den aktuelle eleven er en del av, slik også Murawski & Decker (2008) hevder er avgjørende for at lærerne skal lykkes i sitt arbeid. Ressursteamets påpeking av sammenhengen mellom en elevsak og kompetansen til skolens ledelse viser til systemperspektivet som ligger til grunn for arbeidet.

Struktur

For at samarbeidet mellom ekstern veileder og lærere i ordinær skole skal ha positiv effekt, hevder DeMartino & Specht (2018) at veilederne må ha fokus på både organisering og innhold i intervensjonen. Det er videre viktig at innholdet er målrettet og at det handler om praksis. Når det gjelder ressursteamets organisering av samarbeidet ute på skolene, sier teamleder: *Ja, det primære er at vi jobber etter en metodikk som de aller fleste vil kunne gjøre, og det er det som er styrken i teamet, fordi at vi kan snakke om saker på ulike nivåer, fordi at du skal ha gjort det og det, før du går videre.*

Dersom ressursteamet har mottatt en henvendelse fra en rektor som ønsker bistand, reiser en teammedarbeider til skolen og innhenter flere opplysninger som han tar med tilbake til møte i ressursteamet. Teamleder sier: *En rektor sender [...] en henvendelse [...] så reiser en fra team i løpet av kort tid [...] til skolen og får informasjon om saken.* Saken blir vurdert, og man bestemmer hvem som skal ha den. Dette kan relateres til Ploessl mfl. (2009) som understreker viktigheten av at de som skal veilede, setter seg godt inn i saken så raskt som mulig og drøfter egen forståelse av utfordringene med kollegaer. I tillegg synes det å være et godt utgangspunkt for

å velge veileder, det vil si «å sette rett veileder på rett jobb» (ibid.). På skolen møtes teammedarbeideren, rektor og alle voksne som har et ansvar i klassen som er utgangspunktet for henvendelsen. Begrunnelsen er at tiltaket skal være et lavterskeltilbud, og at skolene skal få hjelp fort (Nordahl mfl., 2018; Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette møtet handler om å lytte til lærerne og å lage et foreløpig mål med utgangspunkt i deres beskrivelser. I arbeidet brukes pedagogisk analyse. Teammedarbeideren forteller at de bruker en sjekkliste som handler om *[h]jemmesituasjon, skolesituasjon, fritidssituasjon og hvordan [...] skolen, lærerne og administrasjonen har organisert undervisningen rundt elevene [...] det er ofte der vi finner flest opprettholdende faktorer*. De lager deretter et «mål-, framdrifts- og ansvarsskjema». Gruppen kartlegger opprettholdende faktorer som man allerede ser, som er hensiktsmessig og mulig å jobbe med. Et viktig prinsipp er at man ikke setter i gang tiltak før en endelig plan er utarbeidet. Disse faktorene framheves også av Solis mfl. (2020) fordi dette gir et godt grunnlag for å forhandle fram gode løsninger og tiltak.

Drugli og Nordahl (2016) hevder at et godt samarbeid mellom hjem og skole har positiv betydning for elevens læring, trivsel og atferd på skolen, for å nevne noe. Ansatte i ressursteamet synes å være seg bevisst dette, og forteller at samarbeid med foresatte er sentralt i arbeidet, og at de involveres fra start. Teammedarbeideren sier at foreldre ofte har *veldig gode og innsiktsfulle forslag*, noe som viser at de foresatte ikke blir betraktet som passive deltakere, men som bidragsyttere i arbeidet. Teammedarbeideren sier videre at *foreldrene ofte mener at skolens tilnærming er en stor del av problemet [...] skolen kunne gjort ting mer hensiktsmessig og samarbeidet med foreldrene [...] det kunne ha vært løst på en bedre måte*. Å rette opp i dette anser han for å være en viktig del av arbeidet: *Det blir en del av prosessen*. Rektor bekrefter teammedarbeiders utsagn og sier: *Har vi ikke foreldrene på banen og med oss, så har vi liten sjanse*. Fortellingene støttes av forskning som hevder at lærere som samarbeider godt med foreldre, ofte får bedre innsikt i elevens behov, blir bedre i stand til å hjelpe og støtte eleven, samt at de får tips og ideer slik at de kan tilpasse tiltakene som settes inn (Drugli & Nordahl, 2016).

Framdriftsplanen handler om å avsette tid til møter mellom ekstern veileder og skolen, tid for ansatte til å arbeide med saken mellom veiledningsmøtene, og tid for innhenting av mer informasjon ved observasjon i klassen. Teamarbeider sier: *Vi formulerer mål [...] fordeler ansvar*, og beskriver hva

som skal skje fram til neste møtepunkt. Videre blir ulike maler for å skriftliggjøre arbeidet i klassen tatt i bruk, samt at gruppen bestemmer hvordan samarbeidet med elev og foresatte skal foregå. Neste møtepunkt er om informasjonsinnhenting, og teammedarbeider sier: *Så går vi inn i klassen, og da kan vi være der [...] fra tre dager til tre uker og observerer.* Teamlederen bekrefter teamarbeiderens fortelling og kommenterer tilstedeværelsen i klassen slik: *Det som kanskje er det spesielle med måten vi jobber på, er at vi er inne i klassen der det skjer i mye større grad enn det andre er. [...] Enten det handler om relasjoner, struktur eller læringsstøtte, så er vi med læreren.* Igjen ser vi hvordan ressursteamets ønske om å sette seg godt inn i saken blir ivaretatt ved at de også har møter med foreldre og eleven det angår.

Resultatene fra observasjoner og samtalene med alle involverte blir tatt med tilbake til ressursteamet hvor den aktuelle teammedarbeideren får tilbakemelding på sin sak og eventuelle forslag til videre arbeid i klassen, med lærere og på skolenivå. Teammedarbeider forteller: *Vi har støtte i teamet og selvsagt har vi ekstern veileder. Vi diskuterer fortløpende hver uke, og i teamveiledning en gang i måneden med ekstern veileder.* Denne måten å arbeide på kan bidra til å redusere eventuelle bias knyttet til teammedarbeiderens mulige forforståelser, og bidra til en dypere forståelse av observasjonene. Dette sikrer at tiltakene blir bedre tilpasset eleven og klassen.

I neste møte med lærerne og rektor analyseres ny informasjon sammen med det som allerede er samlet inn. Teammedarbeider forteller: *Når vi har dannet oss et inntrykk etter observasjonene, så ber vi lærere om å møte oss igjen. [...] vi bruker pedagogisk analyse [...] problemstillingen i midten [...] og leter etter de opprettholdende faktorene som finnes innenfor de forskjellige systemene. som klassestrukturen generelt, [...] reglene i klassen [...] regelhåndhevelsen.* Å gjennomføre analysen av observasjonene sammen med lærerne synes å være av betydning for gjennomføringen av tiltakene som blir bestemt (Hedegaard mfl., 2020). Det handler om å sikre et eierskap hos lærerne i hele endringsprosessen, slik blant andre Fullan (2005) sier har stor betydning for en vellykket intervensjon.

Rektor utdypet innholdet i dette møtet slik: *Så går de inn og lager et opplegg sammen med foresatte, lærerne og ledelsen på skolen. Det er viktig at alle er enig om at det er sånn vi skal jobbe nå.* Det blir laget en plan for når og på hvilken måte alle voksne skal arbeide. Før tiltakene blir satt ut i livet, er det et møte med alle involverte parter, også eleven, hvor man forteller hva

de voksne har blitt enige om. Så sier de til hverandre: *Dette kommer vi til å klare! Lykke til og go for it!* Dette kan minne om D-dagen som Roland (2018) beskriver i SNU-metoden. Roland anbefaler et møte hvor alle involverte går gjennom tiltakene som er bestemt, og at det fastsettes en dag hvor alle tiltakene igangsettes samtidig. Slik kan det se ut som om ressursteamet legger godt til rette for at tiltakene som er bestemt, blir gjennomført.

Teammedarbeideren følger dessuten lærerne tett i arbeidet mellom hver samarbeidsøkt, som er én gang pr. uke, og sier: *Da observerer vi i mye større grad lærerens og skolens håndtering av det vi har bestemt ... ofte må vi gå å tappe læreren på skulderen og si «nå skulle vel kanskje du [...]» – «åja, det skulle jeg ja!» For lærere glemmer.* Teammedarbeideren beskriver et tydelig systemfokus og et relasjonelt perspektiv (Emanuelsson, 1998) på arbeidet og understreker at det dreier seg om hvordan de voksne legger forutsetningene for elevenes atferd.

Strukturen i saksgangen omfatter også en suksessanalyse, før saken blir avsluttet. Teammedarbeider sier om analysen: *Den er bygd på akkurat samme måte som problemanalysen. Hvilke handlinger er det vi voksne nå foretar oss som vi ikke gjorde før, som gjør at situasjonen har endret seg og blitt bedre? Så diskuterer vi det, og så lager vi et oppfølgings skjema, hvor vi lager sjekkpunkter.* Sjekkpunktene handler om å følge opp hva de voksne skal gjøre, og det blir formulert slik at lærerne må bekrefte dette skriftlig og levere et skjema til rektor hver uke en tid framover. Teammedarbeideren sier at *[v]i er nødt til å investere så mye tid at vi tenker det er stor sannsynlighet for at vi vil få en varig endring.*

En viktig del av arbeidet til ressursteamet er teamets interne møte én gang hver uke. I disse møtene inngår også en månedlig veiledning med en erfaren ekstern fagperson. Kommunalsjefen og teamlederen sier begge at denne veiledningen har stor betydning for kvalitetssikring og -utvikling av ressursteamets arbeid. På samme måte som at skoler trenger eksterne blikk for å få til utvikling og varige endringer, mener ressursteamet at de trenger innspill fra en ekstern veileder. Dette prinsippet understrekes av Fullan (2005), Roland (2012) og Ploessl mfl. (2009). Kommunalsjefen sier videre at den eksterne veiledningen har en viktig funksjon som et sted hvor teamets medlemmer i fellesskap kan få bearbeidet sine inntrykk fra arbeidet på skolene. I saker hvor vold og trusler er sentralt, er en slik mulighet svært viktig. Diskusjoner med kollegaer kan dessuten avdekke eventuelle misforståelser hos

teammedarbeideren samtidig som samtalene gir muligheter for å oppdage informasjon som observatøren kan ha oversett. Dette styrker muligheten for å utvikle treffsikre tiltak.

Ansvar

Når ressursteamet starter arbeidet på en skole, er rollen å være observatør. Teammedarbeideren sier at han *ikke er helt passiv nødvendigvis, men prøver å være en assistent, type hjelpelærer*. Samtidig sier han at andre i teamet er helt passive i observatørrollen. Dette illustrerer at arbeidet i ressursteamet har rom for en viss personlig stil samtidig som man arbeider nokså strengt systematisk etter en fast framgangsmåte.

Ansvar for undervisningen og for det konkrete endringsarbeidet i klassen forblir hos lærerne og ledelsen på skolen. Teamlederen forteller om kommunikasjonen med skolen: *Vi skal komme og hjelpe, men det er dere som må gjøre jobben, og når vi reiser herfra så er det dere som sitter igjen, [...] vi må ha gjort noe som gjør at dere kan klare jobben fortsatt*. Samarbeidet med skolen er i prinsippet en form for indirekte hjelp hvor samarbeidet foregår som et refleksjons- og utviklingsarbeid med lærerne i en gruppe (DeMartino & Specht, 2018). Samtidig er teammedarbeiderens tilstedeværelse og relativt langvarige engasjement i klasserommet nær opptil en direkte hjelp. Det er mulig at elever og lærere noen ganger vil kunne oppleve teammedarbeiderens rolle som uklart (Murawski & Decker, 2008).

Kommunalsjefen framhever at det er rektor som har hovedansvaret for at alle elever opplever seg inkludert på skolen, og at de ansatte har den kompetansen som skal til. Rektor skal støtte og hjelpe sine ansatte slik at de blir bedre rustet til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Både Burns & Schuller (2007) og Fullan (2005) understreker hvor viktig det er at lederne er opptatt av at endringsarbeid i skolen er kunnskaps- og forskningsbasert. Når lærere ønsker veiledning fra ressursteamet, er det rektor som har ansvaret for å ta kontakt med teamet og følge opp saken på skolenivå.

Tydliggjøring av ansvar er sentralt, og ressursteamet bruker skjema for mål og framdrift og for å beskrive ansvarsfordeling av aktiviteter i samarbeidet. Det går fram at både skolens ledelse, foresatte og lærerne som har klassen, har et spesifikt ansvar. Teammedarbeideren presiserer: *Der plasserer vi ikke noe ansvar hos eleven. Dette handler om hva de voksne skal foreta seg, for*

at denne eleven skal kunne fungere bedre. På denne måten blir det grunnleggende systemperspektivet i arbeidet understreket. I selve tiltaksutviklingen, derimot, vil avtaler med og ansvarliggjøring av elever være et viktig virkemiddel.

Spørsmålet om ansvar blir også aktualisert ved lærernes forventninger til det å få hjelp, og illustreres godt ved dette utsagnet fra teammedarbeideren:

Ofte når kommer jeg inn i en sak, så tenker læreren: «Åh, fint, nå kommer du, nå kan du ordne opp i det.» Da sier jeg: Det skal ikke jeg ordne opp i – her finnes det ikke noe quick fix! Vi må bruke den tiden som trengs på å finne ut hvordan du skal ordne opp i det. Når vi er ferdige med det, så skal du klare det selv, og det gjør du!

Her uttrykkes det en klar ansvarsfordeling og positive forventninger til lærerne. Tilnærmingen støttes av idéen om at lærere allerede har den kompetansen som skal til for å kunne romme et større mangfold av elever, uten at de selv er klar over det, slik Florian og Linklater (2010) hevder. Fokus er på hvilke betingelser disse elevene har i læringsmiljøet, og ikke hva som er spesielt med dem. Arbeidsmåten kan slik betegnes som *profesjonelle samtaler* hvor hovedvekten er på systematisk arbeid med analyse og refleksjon. Dette blir regnet som den beste måten å drive samarbeidslæring på i vanlig skole for å skape inkluderende og gode læringsmiljø (Hedegaard mfl., 2020). Rektor bekrefter ansvarsfordelingen ved å si: *De kommer jo ikke inn for å ta over noe, de kommer for å hjelpe oss til å se hvordan vi kan jobbe.*

Spørsmålet om ansvar kan også betraktes i et kommunalt perspektiv og handler om avgrensningen av oppgavene mellom PP-tjenesten og ressursteamet. Alle informantene formidler et inntrykk av at det er svært lite eller ikke noe samarbeid mellom de to aktørene. Teamlederen peker på mangelfull kommunikasjonen mellom ressursteamet og PP-tjenesten når han sier: *Og så har vi kanskje ikke vært veldig flinke til å snakke med hverandre om hvordan vi jobber.* Kommunalsjefen mener at det ville vært en bedre ressursutnyttelse dersom ressursteamet og PP-tjenesten kunne samarbeidet tett, og hans ambisjoner uttrykkes slik: *Jeg vet ikke om vi har noe frittstående ressursteam utenfor PP-tjenesten om noen år.* Dette kan tyde på at kommunalsjefen ser et potensial i et tettere samarbeid mellom ressursteamet og PP-tjenesten som muligens vil styrke arbeidet både med hensyn til den enkelte elev og

lærernes arbeid med klassen som system. Samtidig er det helt klart at han mener at det er PP-tjenesten som i større grad må begynne å bruke arbeidsmetodene til ressursteamet, enn omvendt (jf. Nordahl mfl., 2018).

Kommunalsjefens oppfatning av hva som kan være årsaker til at PP-tjenesten ikke arbeider slik som ressursteamet, handler både om perspektiver i faglig tilnærming og lovverket. Han sier: *Ja, kall det den biologiske individtilnærmingen [...] rettighetslovverket vårt, da er vi låst på en del ting.* Han understreker at det som gjør ressursteamets arbeid annerledes og effektivt, er at de er opptatt av og klarer å rette innsatsen mot strukturer og relasjoner i skolen, og er opptatt av blikket skolen har på eleven. Forskjellen på PP-tjenesten og ressursteamets arbeid kommer tydelig fram ved at ressursteamets arbeid er basert på et grunnleggende relasjonelt perspektiv (Emanuelsson, 1998). Fokus er på elevene i klassekonteksten, interaksjon og samhandling, relasjoner og strukturer, og i liten grad på elevenes spesifikke trekk og egenskaper. PP-tjenesten på sin side arbeider ut fra en spesialpedagogisk tradisjon hvor sakkyndighetsvurderinger og hjelp til elever i stor grad bygger på en kategorisering av vansker, med fokus på den enkelte elev.

Rektor har tilsynelatende en noe smalere og mer avgrenset oppfatning av hva som er i fokus for arbeidet til ressursteamet. Han sier: *Helheten jobber nok ikke ressursteamet så mye [...] tenker jeg. De er nok mer på den atferdsbitten.* Rektors fortellinger peker i større grad mot et individperspektiv på de utfordringene skolen har. Det er elevene og elevenes atferd som er i fokus, og i mindre grad kvaliteten på læringsmiljøet. Som leder vil han kanskje heller vektlegge at de har vanskelige elever, enn å peke på svakheter ved læringsmiljøet. Samtidig er han klar på at de trenger hjelp: *Vi prøver og feiler, men er ikke tålmodige nok. Det kan være greit å få inn noen som jobber litt mer systematisk.*

Når rektor formidler sin forståelse av PP-tjenestens arbeid, sier han blant annet: *Det går mer på den faglige biten når vi tenker på PP-tjenesten.* Samtidig sier han at skolen i noen tilfeller *har hatt rådgivere fra PP-tjenesten som har vært virkelig gode på dette med atferd.* Her kan det se ut til at spørsmålet om hva PP-tjenesten kan arbeide med, er personavhengig og knyttet til PP-rådgivernes kompetanse. Videre sier rektor at hvis PP-tjenesten *ser noe [...] så skyver de det fort videre [...], for eksempel til barne- og ungdomspsykiatrien.* Det kan være en stor utfordring med hensyn til elevenes rettigheter i kommunen hvis PP-tjenesten som en lovpålagt tjeneste stort sett arbeider

med elevenes skolefaglige utfordringer, uten å se elevene i læringsmiljøkonteksten. Ifølge Nordahl-utvalget (2018) er dette vanlig i mange norske kommuner.

Kommunikasjon/relasjon

Intervjuene gir i hovedsak inntrykk av god kommunikasjon og trygge relasjoner mellom informantene på de ulike nivåene. I den grad de omtaler hverandre, er det preget av respekt og en positiv oppfatning. Teammedarbeider bruker tid på å bygge relasjoner og ufarliggjøre veiledningen. Han sier: *Når jeg kommer inn i en ny sak så prater jeg [...] jeg er en jo sosial fyr, så sitter vi på lærerværelse og prater.* Når han møter lærerteamet som er involvert i saken, forteller teammedarbeideren at han er mest opptatt av å lytte til lærere, andre ansatte ved skolen og foresatte, slik Ploessl mfl. (2009) beskriver det. Teammedarbeider forteller at det tar lang tid før mål, tiltak og ansvar er på plass i en sak. Han sier: *Vi er mye fram og tilbake, med lærere og foreldre [...] vi har en policy som sier at før vi vet hva vi skal gjøre [...] gjør vi ingen ting [...]. Det er hensiktsmessig å gå de omveiene, for, [...] vi skal ikke gjøre noe før vi alle er helt sikre på hva vi skal gjøre.* Teammedarbeiderens refleksjoner tyder på at å vise tålmodighet og sørge for at alle er med, er viktige ingredienser i arbeidet til ressursteamet. Det handler om å bygge trygge relasjoner slik at lærerne opplever å være betydningsfulle fagpersoner (Solis mfl., 2012; Murawski & Decker, 2008; DeMartino & Specht, 2018). Ulike perspektiver og forståelser av situasjonen, funn fra kartleggingen og utfordringer som kan oppstå, bør dessuten diskuteres før man utvikler tiltak (Ploessl mfl., 2009). Denne arbeidsmetoden gir lærerne reell innflytelse både i analysefasen og i tiltaksutviklingen, noe som signaliserer en tro på at lærerne har den kompetansen og de ferdighetene som skal til for å bygge et inkluderende læringsmiljø (Florian & Linklater, 2010).

Teamleder er opptatt av myndiggjøring som et prinsipp i arbeidet og sier det er viktig *å klare å bygge opp under de positive kreftene som finnes.* Dette illustrerer at arbeidet er basert på ansvarliggjøring og styrke troen på egen mestring hos den enkelte lærer. Murawski & Decker (2008) understreker også betydningen av en «no blame»-holdning i veiledningsarbeid. Teamlederen bekrefter at dette er nedfelt i ressursteamets strategi, når han sier: *Hvis vi ikke får det til, da er konklusjonen at det ikke læreren som har gjort noe feil,*

men da er det vi som har laget for dårlig greie. Det er nok kanskje det som skiller oss fra en del andre.

Teammedarbeideren karakteriserer kommunikasjonen med og relasjonen til lærerne på denne måten: *Via vår hjertelig gode framferd så klarer vi stort sett å komme fram til løsninger som lærerne kan være med på. De vet jo at vi er der for å bidra, og ikke for å kritisere.* Videre forteller han at dialogen med foresatte kan være kritisk for samarbeidet, og at det i møtet med dem er viktig å fokusere på elevens situasjon, ikke på at læreren eller andre elever har det vanskelig. Utgangspunktet for dialog med foresatte blir eksemplifisert slik: *Men gutten din da, hvordan skal det gå hvis han fortsetter å oppføre seg slik?* Oftest lykkes man med å etablere en felles bekymring og et grunnlag for et konstruktivt samarbeid i dialog.

Ressursteamet er avhengig av at medarbeiderne har gode kommunikasjonsferdigheter i møte med ansatte i skole og elever og foresatte (Ploessl mfl., 2009) og i møte med alle ressursteamets ansatte. Teamleder understreker åpenheten i kommunikasjonen i de ukentlige møtene i ressursteamet. Han kan for eksempel si: *Vet du at dette synes jeg er jækla vanskelig.* Det resulterer i at man får med seg en kollega i en kritisk fase av arbeidet. Informantenes fortellinger illustrerer positiv kommunikasjon om forventninger, forståelse av saken og at teammedarbeiderne legger vekt på «empowerment» blant ansatte i skolen (Solis mfl., 2012).

Kommunalsjefen kommenterer ressursteamets arbeid og sier han at målet er «å ha færrest mulig elever ute i spesialavdeling eller -klasser og å utvikle trygge, inkluderende læringsmiljø for alle elevene i kommunen». Målet ligger tett opptil Ainscow & Miles' (2008) definisjon av inkludering, som sier at inkludering også handler om å motarbeide ekskludering i skolen. Elever som viser problematferd, blir ofte kategorisert på en måte som fører til at de blir diskvalifisert og fratatt muligheten til å delta i fellesskapet (Emanuelsson, 1998; Goffman, 1971). Ved å arbeide med utfordringene i den konteksten de har oppstått, og ha fokus på tilstedeværelse, deltakelse og utvikling er forutsetningene gode for å utvikle inkluderende løsninger som også virker forebyggende (Ainscow & Miles, 2008).

Arbeidet som blir gjort, tar ifølge kommunalsjefen sikte på å hindre både en formell ekskludering fra klassen og en uformell ekskludering i klassen ved at fokus er på forbedring av læringsmiljøet (Hilt, 2016, Haug, 2017; Ainscow & Miles, 2008). Kommunalsjefen sier at ressursteamet *ser på helheten og [...]*

det økologiske perspektivet, [...] erfaringen er at det handler om struktur og klasseledelse. Dette kaller Mitchell (2005) et «multiple-oriented» perspektiv som bygger på en oppfatning om at det er ulike verdier og prosesser som er avgjørende for i hvilken grad man oppnår inkluderende opplæring.

Konklusjon

Ekte engasjement, arbeid mot felles mål, avsatt tid og en skriftlig plan/strategi samt gode kommunikasjonsferdigheter ser ut til å ligge til grunn for ressursteamets arbeid, ifølge vår undersøkelse. Dette betyr at arbeidet oppfyller alle de fire kriteriene som Murawski & Decker (2008) mener må ligge til grunn for alle aktørene i godt veiledningsarbeid. Ressursteamet synes å ha en hensiktsmessig struktur, og skriftligheten i alle faser synes viktig for forutsigbarheten i endringsarbeidet og for å styrke forpliktelsen til tiltakene som blir utviklet. Involvering av lærerne i alle faser styrker eierskapet og treffsikkerheten i tiltakene. Ressursteamet vi har undersøkt, synes å være fleksibelt i sin tilnærming til skolene ved at de veksler mellom en indirekte og en direkte metode for veiledning, selv om hovedvekten ligger på indirekte veiledning.

I et inkluderingsperspektiv kan det dessuten se ut som om strategien med ressursteam som alternativ til segregerte opplæringstilbud er god. Strategien kan sies å være i overensstemmelse med nasjonale føringer (Meld. St. 6 (2019–2020)). Som kommunal strategi kan ressursteamets arbeid betraktes som en del av nytt, lokalt støttesystem nærme eleven, slik Nordahl-utvalget anbefaler (Nordahl mfl. 2018), i tråd med anbefalingene i Meld. St. 6 (2019–2020) om at slike tiltak må utvikles lokalt. Mangel på samarbeid og koordinering med PP-tjenesten kan være en svakhet ved den kommunale strategien.

Både kommunalsjefen og teamlederen bekrefter at det er en viktig målsetting å skape faglig utvikling på skolene samtidig som man arbeider for å løse vanskelige enkeltsaker. Den systematiske arbeidsmåten hvor læreren beholder ansvaret og kontrollen, bruk av pedagogisk analyse, planer og skriftlighet burde legge til rette for at lærerne kunne ta dette i bruk selv, og er slik en mulighet for å skape utvikling og varige endringer. Likevel sier samtlige informanter at innsatsen i for liten grad fører til at skolene blir selvhjulpne og tar i bruk de samme arbeidsmåtene i nye krevende saker, noe som betraktes

en hovedutfordring. Men en lite byråkratisk arbeidsmåte gjør at det er kort vei til ressursteamet og enkelt for skolene å få hjelp av ressursteamet. Dette kan være en medvirkende faktor til at noen skoler ber om hjelp til liknende utfordringer flere ganger, istedenfor å anstrenge seg for å være selvhjulpne. Det vil si at skolene i for liten grad forsøker å ta i bruk kunnskap som burde vært implementert gjennom tidligere samarbeid.

I kommunens spesialpedagogiske plan er ressursteamet omtalt i et kort avsnitt. Kommunalsjefen sier at det ikke er kommunikasjon med politisk nivå om virksomheten. For å utnytte potensialet arbeidet kan ha i et skoleutviklingsperspektiv i kommunen, kunne dette kanskje med fordel ha vært gjort bedre.

Det finnes lite skriftlig materiale om slike team i Norge. Det foreligger ingen offisielle evalueringsrapporter om det arbeidet teamet vi undersøker, gjør, eller om liknende team i Norge. Det er behov for å utvikle mer kunnskap om virksomheter tilsvarende ressursteamet og om forutsetningene for å etablere og drive slike tiltak. Særlig er det viktig å se på arbeidsmåten i relasjon til behovet for å utvikle PP-tjenesten. Denne kunnskapen må gjøres tilgjengelig og presenteres i en form som setter kommuner i stand til å bruke den til utvikling av sitt opplæringstilbud.

Referanser

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/bhhzsw>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/fswdcx>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE Publications.
- Burns, T. & Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. I: Knowledge Management. Evidence in Education. Linkung research and policy: OECD, Organisation for Economic Co-operation and development. Center for Educational research and Innovation. OECD publishing 2007.
- DeMartino, P. & Specht, P. (2018). Collaborative co-teaching models and specially designed instruction in secondary education: A new inclusive consultation model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(4), 266–278. <https://doi.org/hh9c>
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation – inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 95–105.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/dgk6px>
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*. Corwin Press.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. https://www.researchgate.net/profile/Mark-Greenberg-3/publication/253475340_The_Study_of_Implementation_in_School-Based_Preventive_Interventions_Theory_Research_and_Practice/links/0c96052a8783446310000000/The-Study-of-Implementation-in-School-Based-Preventive-Interventions-Theory-Research-and-Practice.pdf
- Grimi, N. & Jahnsen, H. (2013). Ambulerende team – lokale kompetansesenter for inkludering. *Spesialpedagogikk*, 76(7), 39–46.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129–140. <https://doi.org/hh9j>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/gfj8vz>

- Hedegaard, J.H., Carrington, S., Jensen, C.R., Molbæk, M. & Schmidt, M.C.S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/gh5dxm>
- Hedegaard-Sørensen, L., Jensen, C.R. & Tofteng, M.B. (2017). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/hh9k>
- Hilt, L. (2016). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/ghvtcx>
- Jahnsen, H., Nergaard, S.E., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie*. Lillegården kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2440015>
- Johannessen, A., Tutte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Vedeler, L. & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/2a2c72557e97473e81275c91a478468a/skolemiljo-udir-3-2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- McLeskey, J.L., Rosenberg, M.S. & Westling, D.L. (2013). *Inclusion: Effective Practices for All Students* (2. utg.). Pearson.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=6>
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Midthassel, U.V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian 15 elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435–456. <https://doi.org/bpntzz>

- Mitchell, D.R. (Red.) (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/hh9h>
- Murawski, W.W. & Decker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40–48.
- Nergaard, S.E. (2016). *Hjelp til lærere i klasserommet: lokale tiltak for bedre læringsmiljø og økt inkludering: En nasjonal kartlegging av ambulerende team* (Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 54). Universitetet i Stavanger.
- Nergaard, S.E. & Grini, N. (2015). Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø. *Spesialpedagogikk*, 80(2), 7–14.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ottesen, E. (2013). Leadership and inclusion: The power of dialog. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey, R. (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 121–129). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Ploessl, M.D., Rock, L.-M. & Schoenfeld, N. (2009). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158–168. <https://doi.org/ctwtwb>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- PriceWaterhouseCoopers, Langfjæran, D., Jøsendal, J.S. & Karlsen, Ø.G. (2009). *Kom nærmere!* (Sluttrapport fra FoU-prosjektet. «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»). PricewaterhouseCoopers/KS.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. <https://doi.org/gn7n45>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Jahnsen, H. & Nergaard, S.E. (2022).
Inkluderende ledelse. Rektors forståelse og
arbeid med inkludering i skolen. I: G. Skeie,
H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide
med elevmangfold?* (s. 129–163).
Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100306>

Kapittel 6

Inkluderende ledelse

Rektors forståelse og arbeid med inkludering i skolen

Hanne Jahnsen og Svein Erik Nergaard

Sammendrag: *Dette kapittelet handler om inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet i grunnskolen i Norge. Det er mye kunnskap om hva skoleledere bør eller må gjøre for å lykkes med inkludering. Hvordan rektorene legger til rette og arbeider for å fremme en inkluderende praksis blant sine ansatte, er i mindre grad undersøkt. Studien har et kvalitativt design, og 10 rektorer i grunnskolen ble invitert til å skrive om hvordan de forstår inkludering, hvordan inkludering ser ut i praksis på egen skole, og hvordan de som ledere arbeider med sine ansatte for å utvikle inkluderende praksis i sine skoler. Fortellingene betraktes som narrativer. Målet med undersøkelsen var å belyse hvordan rektorer gir mening til begrepet inkludering, og hvordan perspektivet reflekteres i praksis og i deres arbeid for å fremme inkludering på egen*

ulike fellesskap. De viser tydelige forventninger til inkluderende språk og praksis samtidig som de fleste rektorene modellerer slik atferd. Halvparten viser en aksjonistholdning med hensyn til sårbare elever ved å utfordre skolens praksis og legge til rette for kritiske refleksjoner i kollegiet.

Nøkkelord: rektor, inkluderende ledelse, ledelse for sosial rettferdighet

Abstract: *This chapter concerns including leadership and social justice leadership in Norwegian schools. Much knowledge exists about what school leaders should or must do to succeed regarding inclusion. How the principals facilitate and work to promote an inclusive practice among their employees has been investigated to a lesser extent. In this study, ten primary school principals tell how they understand inclusion, what inclusion looks like in practice in their own school and how they as leaders work with their employees to develop inclusive practices in their schools. The aim of the survey was to shed light on how principals make sense of the concept of inclusion and how the perspective is reflected in practice and in their work to promote inclusion in their own school. Their stories are treated as narratives. The principals agree that the pupils should be active participants in the school's various communities. They show clear expectations of inclusive language and practice at the same time as most principals model such behaviour. Half of them show an action related attitude with regard to vulnerable pupils by challenging the school's practice and facilitating critical reflections among the staff.*

Keywords: head teacher, inclusive leadership, social justice leadership

Innledning

Dette kapitlet handler om ledelse for inkludering og sosial rettferdighet i grunnskolen i Norge. Vi har utforsket hvordan rektorer gir mening til begrepet inkludering, hvordan de opplever inkluderende praksis på egen skole og hvordan de arbeider for å fremme en inkluderende praksis blant ansatte. Dette er kjernen i arbeidet for å etablere et læringsfellesskap hvor alle deltar på like fot (jf. kapittel 1). Skolen legger grunnlaget for hvert enkelt barns livskvalitet med måten den gjennomfører dannelses- og utdannings-

oppdraget på. Oppdraget er bygget på verdier som likeverd og inkludering. Det innebærer at alle elever skal oppleve en trygg skolehverdag der de får mestringsopplevelser og utvikler seg uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Opplæringsloven (1998) og læreplanverket (Udir, 2020c) uttrykker eksplisitt at alle barn har rett til en inkluderende og sosialt rettferdig opplæring på den skolen de hører til. Det er rektors ansvar å sikre at skolen har en inkluderende og sosialt rettferdig praksis.

Fram mot 1990-tallet ble ikke skoleledelse sett på som en profesjon i Norge. Det var tilstrekkelig å ansette en lærer, og lovkravet var at rektor skulle ha kompetanse til å undervise de trinn han/hun skulle være rektor for, samt 3 års arbeidserfaring. Den første masterutdanning i skoleledelse startet samtidig som lovkravet til skoleledelsen ble endret i 2003 (St.meld. nr. 31 (2007–2008)), og fra 2009 har vi hatt nasjonal rektorutdanning i Norge (Møller, 2016). I dag vet vi at kvaliteten på ledelse av skolen påvirker kvaliteten på lærernes arbeid (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Liasidou & Antoniou, 2015; NOU 2015: 2), noe som igjen påvirker elevenes trivsel og læringsresultater både faglig og psykososialt på kort og lang sikt (Møller, 2016). Skolens ledelse har stor innvirkning på hvordan barn opplever og erfarer egen skoletid, og det er bred enighet om at på hvilken måte skoleledelsen legger til rette for mangfoldet av elever i skolen, er avgjørende for å forberede barn og unge til deltakelse i et globalt samfunn (Carter & Abawi, 2018; Ruairc, Ottesen & Precey, 2013). Ainscow & Sandill (2010) hevder at effektive, likeverdsorienterte ledere er avgjørende for å etablere inkluderende læringsmiljø for alle, og Lewis (2016) sier det så sterkt som at skolen trenger ledere som forplikter seg til å fremme sosial rettferdighet og inkludering. Vi vet også at rektors holdninger, engasjement, involvering og kunnskap fremmer inkludering i skolen (Berhanu, 2012). Ledelsen av skolen utgjør altså en forskjell (Precey & Mazurkiewicz, 2013).

Det stilles mange krav og forventninger til rektorer i norske skoler, og mange vegrer seg for å ta på seg rollen, fordi de opplever at oppgavene er for mange og uklare, og at arbeidspresset er for stort (Meld. St. 6 (2019)). Forventningene som blir beskrevet i meldingen, er blant annet at skoleledere er innovative, rollemodeller med gode holdninger og verdier, drivkrefter med langsiktige visjoner, de utvikler profesjonsfelleskapet og støtter og veileder den enkelte lærer, og de har ansvaret for at hvert enkelt barn utvikler seg og opplever seg inkludert. Ottesen (2016) beskriver denne kompleksiteten ved

å si at ledelse i skolen handler om hvordan kompliserte avgjørelser blir til i et samspill mellom nasjonal policy, læreplaner, økonomi, formelle krav, skolens ansatte og strukturer, samt forventninger om å ivareta stadig nye oppgaver. Precey & Mazurkiewicz (2013, s. 112) oppsummerer skoleledelse og skriver at skoleledelse er strategisk, opptatt av verdier, har et moralsk formål og en langsiktig visjon samt den innsatsen de legger inn for å nå skolens visjon. De skriver videre at inkluderende skoler trenger ledere som virkelig gjør alle delene. Dette innebærer at skoleledelse i praksis handler om å redusere forskjellen mellom skolens langsiktige mål og visjon og hva lærerne gjør i praksis (Berg, 2015). I dette kapitlet betraktes ledelse som en interaksjon mellom mennesker, strukturer, kontekst og nasjonal og kommunal policy.

Inkludering og mangfold blir både i forskning og i praksisfeltet definert og forstått på ulike måter. I nasjonal politikk blir mangfold betraktet som en ressurs, og respekt for forskjeller blir understreket (LK20). Inkludering blir trukket fram som en forutsetning for likeverd, likestilling, sosial samhörighet og økonomisk velstand. Mangfold er et grunnleggende trekk ved alle barnegrupper; det vil si at mangfold er normaltstanden. Mangfold går langs mange dimensjoner både på gruppe- og individnivå, som kjønn, språk, etnisitet og individuelle forutsetninger, ulik familiebakgrunn, som å ha foreldre med ulik etnisk bakgrunn eller likekjønnede foreldre, for å nevne noe. Utfordringen i skolen er at dette mangfoldet er «flytende» og/eller overlappende snarere enn homogent og uavhengig, fordi det kan variere fra år til år eller fra klasse til klasse. Det er grunn til å anta at elevmangfoldet har økt de siste 10 til 15 årene.

Hilt (2016) hevder at det går et skille mellom inkludering forstått som de vilkårene eller betingelsene for deltakelse som er etablert av et system, og inkluderende opplæring som en indre opplevelse av inkludering. I LK20 er det brede perspektivet på inkludering som gjeldende for *alle barn* videreført, og understreker at alle barn hører til i klassen på sin hjemmeskole, uten unntak, og skolen skal motvirke ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. Man kan si at inkludering handler om skolens evne til å møte mangfoldet slik at alle barn kan delta på en likeverdig måte. Prinsippet om inkludering henger sammen med prinsippene om en likeverdig og tilpasset opplæring (LK20). Skolens utfordring er å skape et fellesskap med romslighet der alle elever deltar på en likeverdig måte, eller, som Loreman (2007) sier, i et fellesskap der elevene «[are] learning together as a community».

I praksis betyr det å gi enkeltelever tilgang til differensierte og individuelle støtteordninger, som mer tid til øvelse, flere repetisjoner, færre oppgaver og langsommere progresjon, noe som sikrer deltakelse for alle (Haug, 2017). Dette peker mot definisjonen av inkludering slik den blir formulert i NOU 2019: 23, det vil si at elevene skal kunne delta i skolens læringsfellesskap, den enkelte elev skal oppleve tilhørighet i sosiale og faglige fellesskap, mestring sammen med andre, og opplæringen skal være tilpasset individuelle elevers forutsetninger både faglig og sosialt (jf. kap. 1. s. 12). Beskrivelsene legger opp til et lederskap som fremmer en kombinasjon av ledelse for sosial rettferdighet og inkludering. De to formene for ledelse er overlappende, vanskelig å skille og går hånd i hånd i inkluderende skoler. Ledelse for sosial rettferdighet synes å være en forutsetning for inkluderende lederskap i skolen, fordi den er tydeligere på ledelsens ansvar for å motarbeide marginalisering og å framsnakke den enkelt elevs rett til en likeverdig og sosialt rettferdig utdanning (Carter & Abawi, 2018).

Forskning om inkluderende lederskap og ledelse for sosial rettferdighet er dominert av studier fra USA, Australia og Canada. I norsk kontekst berører flere studier inkluderende ledelse selv om de ikke eksplisitt undersøker fenomenet. Både Aas & Brandmo (2016) og Vennebo & Ottesen (2011) knytter ledelse til inkludering, og de hevder at skoleledelse som fremmer inkludering i skolen, handler om en delegert og samarbeidende praksis, organisasjonsutvikling, prosesskvalitet og elevens læring. Vennebo & Ottesen (2011) legger til at inkluderende ledelse kommer til uttrykk i samspillet mellom rektors formelle rolle, de ulike perspektiver til deltakere i lederteamene, situasjon, aktiviteten som blir diskutert og hvilke virkemidlene ledelsen har for å regulere og vise retning. Møller (2006, s. 66) definerer skoleledelse som «a network of relationships among people, structures, and cultures», og som et kontinuerlig arbeid for å integrere nasjonal policy og nye initiativ i skolens verdier.

«Vi trenger alle et kompass å styre etter. Verdiene skal hjelpe oss å lære, leve og arbeide sammen i en kompleks verden» (Regjeringen, 2017). Læreplanverket (Udir, 2020c) eller «Verdiløftet i praksis» bygger på Norges ideologiske tradisjon der skolen er en viktig arena for å forberede elevene til deltakelse i et demokratisk samfunn. Opplæringen skal fremme holdninger og verdier som likeverd, likestilling, anerkjennelse og respekt for ulikheter. Meld. St. 6 (2019–2020) understreker verdiene i LK20: Skolen skal skape til-

hørighet, utvikle elevenes respekt for hverandre, vennskap, og skolen skal sørge for at alle opplever å være verdifulle deltakere i fellesskapet. Elevene skal oppleve medansvar, medbestemmelse og å arbeide sammen i et demokratisk samfunn. Begrepet «sosialt rettferdig utdanning» blir ikke brukt eksplisitt, men verdiene som signaliseres, ligger tett opptil definisjonen av begrepet. Inkludering blir betraktet som et prinsipp for skolenes praksis.

Ved innføringen av tidligere læreplaner har skolen blitt overlatt til seg selv med hensyn til implementeringen (Møller, 2006). I 2020 fulgte det med et støttemateriell for skoleledere og skoleeiere, angående implementeringsarbeidet i skolen (Udir, 2020b). Målet er å utvikle felles forståelse av temaene i læreplanen og sikre en bærekraftig lærerkompetanse på den enkelte skole. En verdiformidlende undervisning og skole vil likevel innebære et krevende arbeid både for ledere og lærere. Dette blir eksplisitt kommentert i LK20 (s. 1): «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i fellesskapet.» Vekten på ansvarlighet, effektivitet, konkurranse, fritt skolevalg og standardisering kan være vanskelig å kombinere med en verdiformidlende praksis (Møller, 2006; Vennebo & Ottesen, 2012; Ottesen, 2013a, 2013b). Disse faktorene kan arbeide mot verdier som mangfold, likeverd og inkludering (Berhanu, 2012).

På denne bakgrunnen ser vi et behov for mer kunnskap som eksplisitt studerer inkluderende og sosialt rettferdig lederskap i norske skoler. Resultatene kan bidra til økt forståelse av feltet og stimulere lokal kompetanseutvikling for økt inkludering i skolen. Artikkelen vil være særlig relevant for ledere i skolen og ledere på kommunalt og nasjonalt nivå, med tanke på å utvikle skolenes inkluderende praksiser.

Hensikten med studien er å utforske hvilken mening norske rektorer legger i begrepet inkludering, og hvordan denne reflekteres praksis og i rektors arbeid for å fremme en inkluderende praksis blant ansatte i skolen. Videre diskuteres om og på hvilken måte deres arbeid kan stimulere til økt deltakelse i utdanning og samfunn for alle elever. Følgende problemstilling er utviklet:

Hva kjennetegner rektorers forståelse av og arbeid med inkludering og sosial rettferdighet i norske skoler, og hvilke utfordringer og muligheter innebærer dette for alle elevers deltakelse og inkludering i skolen?

Inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet

Begrepene inkluderende ledelse og sosialt rettferdig ledelse er begge i bruk for å betegne ledelseperspektivet som fremmer inkludering i skolen (Lewis, 2016). Hvordan rektorer definerer selve begrepet inkludering og dermed inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet, er nær knyttet til kontekst og mediert av det perspektivet som blir fremmet i styringsdokumentene i det enkelte land. Konteksten og beskrivelsen påvirker lederens arbeid i praksis (Lewis, 2015; Furman, 2012; Liasidou & Antoniou, 2015; Hansen & Qvortrup, 2013; Haug, 2017).

Målet med inkluderende og sosialt rettferdig ledelse er å skape en kultur for en human og demokratisk skole som evner å maksimere læringspotensialet for hvert enkelt barn ved å eliminere forutsetninger som kan hindre barns læring, og motvirke alle former for marginalisering (Ainscow & Miles, 2008). Udir (2020a) beskriver rektors ansvarsområde gjennom forventninger på fem områder: 1) elevenes læringsprosesser, 2) profesjonsfelleskap og samarbeid, 3) styring og administrasjon, 4) utvikling og endring, og 5) ... rektor skal ha et avklart forhold til sitt lederskap, skal ta initiativ, være tydelig, involverende og demokratisk. En inkluderende og sosialt rettferdig ledelse berører alle ansvarsområdene, fordi begge perspektivene er opptatt av å etablere en kultur der inkludering ses som et langsiktig arbeid som berører alle deler av skolen som organisasjon (Carter & Abawi, 2018). Skoleledere trenger både kunnskaper og ferdigheter på mange områder, deriblant hvordan lærere kan arbeide for å utvikle et inkluderende lærings- og skolemiljø (Meld. St. 6 (2019–2020)). Haug (2005) oppsummerer skolens inkluderingsarbeid i fire dimensjoner: 1) styrke fellesskapet, 2) øke deltakelsen i skolen, 3) økt demokratisering og 4) øke utbytte for hver enkelt elev. De ulike faktorene forutsetter innsikt i hvordan inkludering oppleves, ser ut og høres ut i klasserommet og i skolesamfunnet (Carter & Abawi, 2018).

Inkluderende lederskap blir omtalt som en måte å tenke på – en filosofi som søker å fjerne alle barrierer som hindrer læring, og som verdsetter alle medlemmene i skolesamfunnet (McLeskey, Rosenberg & Westling, 2013). Det er ikke et program, men guidende prinsipper som skal gjennomsyre alle avgjørelser i skolen, og kan beskrives som en prosess i tråd med skolens visjon og mål, heller enn konkrete tiltak (Carter & Abawi, 2018; McGlynn

& London, 2011). Dette kjennes igjen i teori om ledelse for sosial rettferdighet som har fokus på lærernes holdninger og hvordan sosial rettferdighet skal prege dialogen og prosessene i skolen som helhet (Furman, 2012). Begge perspektivene påpeker viktigheten av å identifisere ulikheter i skolen som system, og å finne tiltak som reduserer forskjellene. Dette krever at ledere er seg bevisst og aktivt motarbeider faktorer som kan føre til marginalisering både inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet innebærer (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen, 2013b). I ledelse for sosial rettferdighet understrekes viktigheten av å se marginaliserte og underrepresenterte gruppers ulike muligheter i, og utbytte av, opplæringen (Furman, 2012; Shaked, 2019). Videre fordrer både inkluderende og sosialt rettferdig ledelse at skolens praksis endres, og at rektorer må legge til rette for kritiske refleksjoner om egen praksis blant personalet (Haug, 2017; Furman, 2012; Lewis, 2016). Ledelse for sosial rettferdighet er likevel tydeligere på at det kreves en transformativ ledelse bygget på kritisk teori og teorier om reproduksjon av sosial urettferdighet (Furman, 2012).

Inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet innebærer at rektor har tydelige forventninger om at alle elever lærer sammen i fellesskapet, og at de får gode instruksjoner og støtte i skolearbeidet. Likeverd, likestilling, mangfold, like muligheter og tilhørighet er kjernebegreper og verdier som skal prege skolekulturen i både inkluderende og sosialt rettferdig ledelse (Furman, 2012). Begge perspektiver vektlegger dessuten at lærere tilrettelegger for at elevene bygger meningsfulle relasjoner, elevdeltakelse, anerkjennelse, tillit og reell innflytelse for alle aktører i skolen (Lewis, 2016; Furman, 2012). Slik har inkluderende og sosialt rettferdig ledelse overlappende verdier. Ledere for sosial rettferdighet har en sterkere normativ og politisk side og skal fremme «moraliske verdier» og sosial rettferdighet gjennom å ta opp saker som gjelder rase, kjønn, sosial klasse, seksuell orientering og andre marginaliserende forutsetninger (Liasidou & Antoniou, 2015). En lederoppgave som framheves i teori om inkluderende ledelse, er å utvikle fellesskapet og skolens kultur ved å bringe ansatte sammen og oppmuntre og støtte positive relasjoner mellom ansatte, for eksempel gjennom modell-læring. Inkluderende ledelse påpeker at det å utvikle fellesskapet blant personalet er viktig for å skape et fundament for utvikling av inkluderende fellesskap for elevene. Sosialt rettferdig ledelse går lenger i å understreke behovet for at skoleleder og lærere skal ha en kritisk undersøkende holdning, og fordrer en «aksjonist-

holdning» for å nå målene om likhet og rettferdighet i opplæringen og i samfunnet (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen, 2013b). I begge perspektivene står begrepet mangfold sentralt. Det er dessuten viktig at kjerneverdiene i LK20 preger både skolens sosiale praksis og brukes aktivt i mål og visjoner, i normer og regler, og i forventninger ansatte har til hverandre og til elever på skolen (Dorczak, 2013). Osiname (2017) påpeker at det er rektors ansvar å legge til rette for kritiske refleksjoner og dialog om fenomenen som motvirker målet om respekt og likeverd, for å bygge og vedlikeholde en kultur som verdsetter mangfold og inkludering.

Sosial rettferdighetsorienterte ledere gjenkjenner og utfordrer urettferdighet som strukturer av makt og autoritet og forståelser som er forankret i tilsynelatende «sunn fornuft», og som kan bidra til undertrykkelse og marginalisering (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen, 2013b). Dette formuleres så sterkt at hovedmålet med sosialt rettferdig ledelse er å øke lærernes kritiske bevissthet (Ottesen, 2013b, Furman, 2012, Lewis, 2016). Ledelsen må skape en skolekultur som verdsetter kritiske spørsmål ved grunnleggende antagelser og «sunn fornuft»-tankegang i skolen. Arbeid med personalets grunnleggende holdninger og verdier er viktige elementer i organisasjonskulturen (Schein & Schein, 2017). Denne formen for ledelse er refleksiv, demokratisk, inkluderende og relasjonelt orientert (Furman, 2012). Alle aktørene i skolesamfunnet blir tatt med i viktige beslutninger, betingelser i læringsmiljøet som fremmer inkludering, blir identifisert, og skoleledelsen oppfordrer til autentisk deltakelse (Lewis, 2012). Ottesen (2013b) bringer inn dialogen som et sentralt virkemiddel i transformativ skoleledelse og som en forutsetning for vellykket ledelse for sosial rettferdighet og inkludering. Sosialt rettferdig ledelse bruker i større grad kritiske spørsmål for å løfte fram diskusjoner om de institusjonelle maktstrukturene som bestemmer hvem som har nytte av undervisningen, og hvem som faller utenfor og dermed står i fare for å bli marginalisert (Ottesen, 2013b). Å avdekke urettferdig praksis, som segregering og kategorisering av elever, er viktig (Lewis, 2016; Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). At skolelederen skal innnta en aksjonistholdning, er et verdiladet kriterium og innebærer et viktig skille fra mer generelle teorier om ledelse i skolen.

Skolekultur er en kritisk faktor i begge ledelsesperspektivene. Dorczak (2013, s. 56) sier blant annet at det er rektors ansvar å bygge kultur, at vi trenger å utvikle lederrollen og gi framtidige skoleledere ideer, kunnskap og

ferdigheter til å bygge inkluderende skolekulturer. Skolekultur i den brede forståelsen blir da et spesifikt sett av «beliefs», holdninger, verdier, atferd og artefakter som karakteriserer skoler og preger det daglige arbeidet (Dorczak, 2013).

Hva gjør inkluderende og sosialt rettferdige ledere i praksis?

Inkluderende praksis forutsetter at rektorer forsterker og artikulere positive initiativ fra ansatte som fremmer inkludering, og jobber med å skape en inkluderende og sosialt rettferdig kultur. Ut fra organisasjonskultur kan lederen altså jobbe med relasjoner blant lærere og elever, holdninger og grunnleggende antakelser, verdier og artefakter i skolen, sammen med å styrke kunnskap om inkludering. Southworth (2005, s. 116) viser til tre måter ledere kan bruke for å fremme en inkluderende praksis i skolen. Det handler om 1) *ledelsens modellering av inkluderende praksis*, 2) å «*overvåke gjennom å analysere undervisning og læring på en inkluderende måte og å iverksette passende tiltak* og 3) *dialog*. Det vil si at skoleledere legger til rette for samsnaking i kollegiet om læring og undervisning, med vekt på å lytte til kollegaers ulike perspektiver. Fra ledelse for sosial rettferdighet (Furman, 2012; Lewis, 2016; Osiname, 2017) kan man i tillegg trekke fram følgende tre punkter: 1) *Å ruste lærerne til aktivt å kunne oppdage urettferdige systemiske faktorer som hindrer elevenes læring*. 2) *Å innta en aksjonistholdning og være en aktiv talsmann for elever som står i fare for å bli marginalisert, og oppmuntre og motivere lærere til å gjøre det samme*, og 3) *legge til rette for felles kritiske refleksjoner hvor man stiller spørsmål til grunnleggende antagelser, for å motvirke urettferdig praksis i skolen*. Flere av disse områdene er i overensstemmelse med forventningene til rektorer i norske skoler slik de er beskrevet i Meld. St. 6 (2019–2020).

Disse blir viktige punkter i analysen og diskusjonen av rektorenes arbeid med inkludering.

Metode

Målet for studien er å undersøke hvordan ulike rektorer i norsk grunnskole gir mening til begrepet inkludering, hvordan de beskriver inkluderende praksis ved egen skole, og hvordan de som ledere fremmer en inkluderende praksis blant personalet. Fordi vi ønsker å få forståelse av hvordan rektorer tenker om sin egen ledelse av inkluderingsarbeidet, og å fange opp mulige variasjoner mellom hvordan ulike rektorer tenker, har vi valgt et kvalitativt design med brevmetode med 10 respondenter. Gjennom kvalitativ metode søker forskeren å belyse menneskers egne opplevelser av sitt daglige liv, deriblant yrkespraksis. Brev reflekterer respondentens egen stemme (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). Brevmetode stiller store krav til respondentens evner til å formulere sine oppfatninger og erfaringer skriftlig (Sjøbakken, 2017, s. 379), men man kan anta at rektorer vanligvis har gode skriveferdigheter (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). Brev kan gi fylldige narrativer der respondenten har større kontroll over teksten som forskerens tolkninger skjer ut ifra, enn ved et intervju (Berg, 1999; Sjøbakken, 2017). Brevmetode kan således gi en treffsikker beskrivelse av hvordan rektorene tenker om sitt arbeid med inkludering. Brevmetode beskrives ofte som en mellomting mellom intervju og spørreskjema, der respondentene oppfordres til å skrive en tekst i form av et brev til forskeren, med utgangspunkt i egne erfaringer (Berg, 1999). Brevmetode brukes her som en kvalitativ metode ved at det er få spørsmål i brevet, og ved at rektorene som deltar, skriver lengre fortellinger om fenomenene vi studerer. Brevene skal betraktes som narrativer. Det betyr at tekstene må ses som helheter, fordi den som skriver brevet, skaper sammenheng i teksten sin, og brevet vil som helhet være meningsfullt for respondenten (Hansen, 2009, s. 35).

Vitenskapsteoretisk ståsted

Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming fordi vi er opptatt av å utforske rektorenes subjektive mening og beskrivelser av sitt daglige virke med inkludering og sosial rettferdighet i skolen (Brinkmann & Kvale, 2015). Fenomenologien handler om å forstå sosiale fenomener fra et første-personsperspektiv, for å finne ut hva ting kan være eller hvordan ting kan forstås, heller enn hva ting er. Det er et poeng å utforske meninger som på en

eller annen måte er implisitte i våre handlinger. Analysearbeidet innebærer ofte en re-skriving av de levde erfaringene slik at de essensielle aspektene og betydningsfulle strukturer i fortellingene trer fram. Dette gjør at man kan gjenkjenne beskrivelsene som mulige tolkninger av det naturlige i en spesiell menneskelig erfaring (van Manen, 2016, s. 41). Utfordringen er ikke at forskeren vet for lite om fenomenene som studeres, men heller at vi vet for mye. Dette perspektivet bringer oss over i hermeneutikken, som er opptatt av hvordan våre kunnskaper, erfaringer, antakelser og forforståelser påvirker forskningsprosessen allerede før formuleringen av konkrete forsknings-spørsmål (van Manen, 2016).

Hermeneutikken handler om hvordan man tolker de subjektive fortellingene eller erfaringene man har samlet inn (van Manen, 2016). Fortolkningsprosessen beskrives gjennom syv trinn (Brinkmann & Kvale, 2015), noe vi har tatt hensyn til i analysen og i vurderingen av studiens kvalitet. Den hermeneutiske sirkel beskriver hvordan forskerne kontinuerlig beveger seg fram og tilbake mellom helhet og deler i teksten, og hvordan de ulike delene blir satt i nye relasjoner til helheten. Vår forforståelse og fortolkningen av materialet påvirkes gjensidig i en sirkulær prosess og bidrar til en stadig dypere forståelse av mening.

Forskerne har studert inkluderende praksis med fokus på elever som har stått i fare for å bli marginalisert, eller som har fått hele eller deler av sin opplæring i segregerte grupper. Vi har lang erfaring med veiledning av skoler og skoleledelse angående inkludering og læringsmiljøets betydning for hvert enkelt barns opplevelse av å være en verdifull deltaker i skolens fellesskap. Thagaard (2003) betrakter dette som en fordel fordi det gir et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. Kjennskapen kan likevel føre til at forskerne overser nyanser som ikke er i samsvar med egen erfaring, kunnskap eller forforståelse.

Metodiske valg

I denne studien har vi valgt å hente inn skriftlig materiale fra rektorene om inkluderingsarbeidet i skolen. Brevene betraktes som narrativer og danner utgangspunktet for analyser av hvordan rektorene gir mening til egne erfaringer og egen livsverden knyttet til fenomenene vi studerer (Brinkmann

& Kvale, 2015). Formålet er å få fram de subjektive erfaringene og gripe essensen i fortellingene.

Narrativer kan være skriftlige eller muntlige beretninger om begivenheter i respondentens eget liv. Det kan være livshistorier, fortellinger om egen yrkespraksis eller om bestemte fenomen, som inkludering (Hansen, 2009; Johansson 2005). Skriftlige fortellinger blir ofte skrevet for et tenkt publikum, og teksten kan være preget av litterære konvensjoner, noe som innebærer at noe blir lagt til, eller at ulike elementer blir trukket fra, noe som påvirker tolkingsprosessen. Det er videre slik at den verden vi erfarer eller beskriver, allerede er der, samtidig som vi tar del i å skape og utvikle den. Slik representerer fortellingene rekonstruerte historier av virkeligheten der historiene endrer seg heller enn at de er ferdige produkter av spesielle omstendigheter (Flick, 2014).

Respondentene, gjennomføringen og spørsmålene

Rektorene i studien ble kontaktet via e-post. E-posten inneholdt foruten en beskrivelse av studien informasjon om at undersøkelsen er anonym. Det ble videre informert om at når svaret var sendt, ville ikke forskerne kunne spore svaret tilbake til respondenten, og at å svare på undersøkelsen ble betraktet som et samtykke til å delta. Rektorene fikk informasjon om at resultatene ville bli publisert som et kapittel i en bok, og om sine rettigheter med hensyn til å kunne trekke seg fra undersøkelsen. Rektorene fikk en lenke til en webside som er sikret med hensyn til databehandlingen, hvor de ble bedt om å skrive 1–2 sider om følgende tre spørsmål: 1. *Hva legger du i begrepet inkludering?* 2. *På hvilken måte kan man se inkluderende praksis på din skole?* 3. *Hvordan arbeider du som leder for å fremme en inkluderende praksis på din skole? (kom gjerne med begrunnelser).*

Utvalget av rektorer er strategisk, det vil si at rektorene ble valgt på grunn av kjennskap, det vil si at alle rektorene har ledet skoler som har samarbeidet med Læringsmiljøsentret. Senteret har hatt ansvaret for det faglige innholdet i samarbeidet. 45 rektorer ble kontaktet via mail, med forespørsel om å delta i studien. Ti rektorer besvarte undersøkelsen. Seks respondenter var rektorer i 1–7 skoler, og fire var lektorer i 8–10 skoler.

Validitet og reliabilitet i studien

I kvalitativ forskning opererer man med begrepene pålitelighet, bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet for å vurdere studiens kvalitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011). Pålitelighet er knyttet til om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2003). Vi har sikret påliteligheten gjennom beskrivelser av stegene i forskningsprosessen, som valg av metode, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen, analyseprosessen og forskningsetiske refleksjoner. Det opprinnelige materiale er lest på nytt etter at resultatkapittelet ble skrevet, for å sikre at mening ikke ble endret i prosessen. Indre reliabilitet er en vurdering av om andre forskere kan bruke det samme begrepsapparat i egne studier og analyser, noe vi mener er mulig.

Kleven (2008) skriver at validitet i kvalitative studier først og fremst er knyttet til hvilke slutninger som dras, ikke til hvilke data som blir brukt som basis for slutningene. Et grep for å sikre validitet i studien er å gjøre rede for forskernes forforståelse, slik vi har gjort. En konsekvens av vår forforståelse er at vi styres av den slik at den definerer hvilke muligheter vi har for å identifisere forskjeller og viktige trekk i datamaterialet (Berg, 2015). Selv om vi er oss bevisst våre tolkninger, vil disse igjen være styrt av valg vi ikke er oss bevisst. Det betyr at vi ikke ser alle sider ved det vi studerer. Valg av teori om inkluderende og sosialt rettferdig ledelse vil kunne bidra til at vi undervurderer den forståelsen rektorene har om egen ledelse for inkludering, fordi den kan være knyttet til andre ledelsesteorier. Vi mener likevel at vi kan identifisere viktige trekk i materialet som er knyttet til de ledelsesteoriene vi favoriserer.

Bekreftbarhet handler om tolkning av innsamlede data (Johannessen mfl., 2011). Foruten å beskrive egen forforståelse og rolle i prosjektet har vi beskrevet vår tilknytning til eller posisjon i feltet vi studerer, noe som styrker bekreftbarheten. Rektorene som ble kontaktet, har samarbeidet med senteret, og har slik en relasjon til senteret. Det er uvisst om de har en relasjon til forskerne, da vi ikke har noen informasjon om hvilken skole de representerer, navn, kjønn etc. Avstanden brevmetoden tilbyr mellom forsker og respondent, bidrar til å dempe utfordringer som handler om relasjonen mellom partene (Sjøbakken, 2017, s. 380). Likevel er det mulig at samarbeidet med Læringsmiljøsentret har påvirket rektorenes skriveprosess og innholdet i brevet og slik svekket troverdigheten i studien. Vi har gjort rede for forskningsprosessen, og i resultatkapittelet er det et tydelig skille mellom

direkte sitater og våre tolkninger. I tillegg har vi sikret at sitatene er korrekt gjengitt. Sitatene framstår som autonome tekster, slik at leserne selv kan gjøre seg opp en mening om sitatene som er løftet fram. En slik transparens bidrar til å styrke troverdigheten i studien (Thagaard, 2003). To forskere har samarbeidet gjennom hele prosessen, og ytterligere tre kollegaer har lest og kommet med kritiske refleksjoner underveis.

Når det gjelder overførbarhet, er det et spørsmål om våre tolkninger er relevante i andre sammenhenger. Vi har plassert respondentenes fortellinger i en større faglig sammenheng og dokumentert hver tolkning av resultatene. Vi mener at andre rektorer i grunnskolen vil kjenne seg igjen i våre tolkninger, og muligens åpner de for en dypere forståelse og kunnskap om temaene i studien (Thagaard, 2003). Språk er først og fremst en sosial aktivitet, og i det skriftlige materialet kan forskerne ha gått glipp av viktig informasjon som formidles gjennom det nonverbale språket. Likevel er vi av den oppfatning at resultatene i studien har vitenskapelig verdi.

Strategisk utvalg, få respondenter og stor variasjon i beskrivelsenes omfang og innhold er begrensende faktorer i studien. En forklaring kan handle om «unntakstilstanden» i Norge (covid-19). Rektorene ble kontaktet ca. en måned etter nedstengingen av skolen. Observasjon og intervju i tillegg til fortellingene ville styrket studiens reliabilitet. Som i kvalitative studier generelt kan ikke resultatene fra denne studien generaliseres.

Forskningsetiske refleksjoner

Å forske på rektors forståelser av inkludering og ledelse som fremmer inkludering, er viktig fordi rektors kunnskap, holdninger og ledelse av skolen påvirker hverdagen, undervisningen og den enkelte elevs opplevelse av å være inkludert og en likeverdig deltaker i skolens fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020)). Innføringen av LK20, hvor et av prinsippene er at skolen skal utvikle et «inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (LK20, 3.1), gjør at forskningen på rektors ledelse for inkludering er svært aktuell. Studien kan dessuten bidra til at andre rektorer finner inspirasjon til å utvikle egen væremåte og kunnskap for å fremme inkludering i kollegiet på egen skole.

Prosjektet er finansiert av offentlige midler og setter slik ingen krav som begrenser forskernes frihet, utover vitenskapelige, metodiske og etiske krav.

Det foreligger ingen data eller personopplysninger som kan misbrukes av andre, og deltakelsen i studien er ikke forbundet med fare eller unødvendige belastninger. I tillegg til å beskrive våre forkunnskaper og erfaringer som danner utgangspunkt for våre forforståelser, hvilken informasjon respondentene fikk i forkant, metodiske valg og analyseprosessen, har vi sikret at sitatene er korrekte, og slik sikret respondentenes integritet. Det er mulig at de som kjenner respondentene, kan kjenne igjen ulike fortellinger, men i utgangspunktet har heller ikke forskerne kjennskap til hvilke rektorer som har besvart undersøkelsen.

Analyse av data

Johannessen mfl. (2011) hevder at det finnes mange ulike metoder for å analysere narrativer. Det vanligste er at man ser på ulike aspekter ved fortellingens innhold, som handling, kontekst, fortellerstil, struktur, sammenheng eller sprik i fortellingen, men også fortellingens politiske betydning og forhold som makt, konflikter og motstand. Den metodiske tilnærmingen er ofte åpen, fleksibel, sensitiv til språk; det vil si at forskeren må lese rektorenes fortellinger med respekt og integritet (van Manen, 2016). Narrativ analyse brukes som et virkemiddel for å forstå og plassere enkelthendelser i en meningsfull sammenheng. Analysearbeidet startet derfor med såkalt åpen koding uten forhåndsdefinerte kategorier. De tre fortellingene fra hver respondent ble lest som sammenhengende historier, for å sikre en god meningsfortolkning eller indre sammenheng i hver enkelt respondents perspektiver på fenomenene som ble studert. Deretter ble narrativelest på tvers av respondenter for å finne sammenhenger og bringe fram ulike meningsenheter. Vi forsøkte å identifisere ulike lag innad og på tvers av fortellingene.

Neste fase var knyttet til de teoretiske kategoriene om inkludering som deltakelse, vennskap, tilhørighet og trygghet og faktorene modellering, oppfølging, dialog og kritiske refleksjoner i personalet, og om rektor bemerker urettferdig praksis og er en aktiv talsmann for sårbare elever. Brinkmann & Kvale (2015) betegner en slik prosess som fortetting av mening. Flere tilnærminger i analysen bidrar til en bred forståelse av fortellingenes hovedelementer og sammenhengen mellom dem. Resultatene i studien blir sett i sammenheng med nasjonal policy med utgangspunkt i hermeneutikken

som hevder at både språk og innhold i slike fortellinger må forstås på bakgrunn av konteksten og den kulturen rektorene er en del av (Brinkmann & Kvale, 2015). Med en slik framgangsmåte har vi forsøkt å berike de subjektive meningene ved å bringe fram nye aspekter og innbyrdes relasjoner i tekstene. Vi har vektlagt en rik presentasjon av resultatene, noe som gjør studien transparent og autonom samtidig som det er et kjennetegn på kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2015).

I neste del presenteres og analyseres rektorenes beskrivelser av inkludering, av skolens praksis og fortellingene om hvordan rektorene fremmer en inkluderende praksis i kollegiet. Med en slik struktur ønsker vi å få fram de ulike fortellingenes motstridende og sammenfallende lag av mening. Fortellingene er satt i dialog med hverandre det vil si at rektorenes fortellinger om samme fenomen er satt i samme avsnitt. Slik blir det lettere å forstå hvordan fortellingene opererer dialogisk mellom det personlige og den sosiale konteksten det foregår i. Narrativene settes videre i dialog med forskning og de forventningene som er knyttet til de rollene eller posisjonene respondentene har i skolesamfunnet (Flick, 2014).

Resultater og diskusjon

Respondentenes fortellinger varierer i innhold, struktur og omfang. Noe over halvparten av fortellingene kan beskrives som rike, det vil si at respondentene skriver omfattende og bruker egne ord, mens en tredjedel av respondentene bruker et policy-språk og lister opp viktige faktorer som vi kjenner igjen fra læreplanens definisjon av inkludering, for eksempel deltakelse, tilhørighet og fellesskap. Hos alle respondentene er det god indre sammenheng i svarene på de tre spørsmålene, uavhengig av lengde. Alle rektorene er enige om at deltakelse i skolens ulike fellesskap er en viktig faktor for at elever skal oppleve seg inkludert i klasse- og skolefellesskapet. De fleste viser til holdninger og felles forståelse i personalet og ulike artefakter og verdier som skolen arbeider med. Litt over halvparten (6) av utvalget rapporterer å legge til rette for felles refleksjoner over egen og skolens praksis, i personalet. Respondentene er merket med nummer etter sitatene, eks. (1).

Inkludering

Noe under halvparten av respondentene skriver kort om inkludering, og bruker ord som likeverd, tilhørighet og deltakelse: *At alle skal ha tilhørighet [...] mulighet til deltakelse [...] og oppleve seg som en del av fellesskapet* (6). Åtte av ti respondenter sier at inkludering både handler om alle elever og om hver enkelt elevs opplevelse av å delta i eller tilhøre et klassefellesskap. Dette er i tråd med Haugs (2005) punkter for inkludering. Halvparten skriver også om å oppleve seg inkludert både i det sosiale og det faglige profesjonsfellesskapet, i tråd med inkluderende ledelse og Udirs (2020a) forventninger til ledelsen i skolen. Videre er de fleste rektorene (9) enige om at alle elever skal bli sett av lærere og medelever, og at fellesskapet skal oppleves som trygt og godt. En uttrykker imidlertid at: *[...] noen elever har ikke utbytte av å være i klassen hele skoledagen* (6). Videre sier denne rektoren at disse elevene har en annen gruppetilhørighet enn klassen. Dette kan tyde på at noen elever ved denne skolen kun er deltidsinkludert i ordinær klasse (Nordahl mfl., 2018) noe som innebærer en utfordring i forhold til likeverdig og autentisk deltakelse i klassefellesskapet (Gewirtz & Gribb, 2002; Lewis, 2016).

Syv rektorer bruker et personlig språk, og svarene framstår som helhetlige fortellinger om fenomenene som ble studert. De uttrykker at det handler om den enkelte elevs opplevelse av å høre til, være verdifull i fellesskapet både faglig og sosialt, å være ønsket, eller at de tør å vise stolthet over hvem de er. Inkludering beskrives blant annet slik:

opplevelsen av tilhørighet. [...] man skal kunne komme med hele seg og være en del av fellesskapet. [...] det avhenger av hvert individs evne til å tolerere avvik fra ens egne normer og regler [...] hvor trygg man er i seg selv og i fellesskapet. [...] alle parter må tørre å vise seg fram, tåle hverandres forskjellighet, og se felleskapets likheter (7) ... begrepet sammen forteller mye om [...] inkludering. «Saman er ein mindre aleine». [...] å høre til, om å la den/de andre høre til [...] det faglige, det sosiale og det kulturelle. [...] det kan ses på som en gaveutveksling, jeg gir noe til deg og du gir noe til meg [...] skape rom for ulikheter, tilpasset opplæring, ulik forståelse av verden (1).

inkludering handler om hvordan skolen mestrer å la alle barn og unge delta i et mangfoldig og sosiokulturelt læringsfellesskap. ... der

alle [...] har reelle opplevelser av å være aktive deltakere [...] som verdsetter mangfold og ulikheter, å ta del i hverandres ulikheter gjennom kommunikasjon og samarbeid i læringsaktiviteter [...] opplevelsen er et resultat av hvordan skoleledelsen, ansatte, elever og foreldre omsetter verdier, holdninger og forventninger til mangfold og ulikheter i praksis. (9)

Rektorene bruker begreper som inngår i definisjonen av inkludering (Furman, 1998; NOU 2019: 23), og språket de bruker, indikerer ikke at de setter grenser for hvem som er «innenfor eller utenfor» (Florian, 2014). Den første rektoren understreker at hver elev skal kunne komme med hele seg, slik Meld. St. 6 (2019–2020) påpeker at alle elever skal få være seg selv. Inkludering beskrives gjennom «rom for ulikheter» og «toleransevindue», og rektorene unngår slik å bruke marginaliserende ord som «spesialelever». Dette er i overensstemmelse med et relasjonelt perspektiv på mangfold som gjør kategorisering unødvendig (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001).

Rektorene som bruker sitt eget språk, gir leseren en opplevelse av en dypere forståelse av hvordan de forstår inkludering. De vektlegger den individuelle elevens opplevelse av å høre til, og det påpekes at inkludering handler om interaksjoner mellom den enkelte elev og fellesskapet og de voksnes holdninger og kunnskap. Flere tar opp fellesskapets evne til å ta imot og respektere mangfoldet i gruppen, at elevene skal lære å respektere forskjellighet (LK20), og at klassen synes like viktig som den enkelte elev dersom målet om inkludering skal nås. Beskrivelsene speiler Meld. St. 6 (2019–2020) om at alle skal oppleve verdien av å tilhøre fellesskapet, og opplæringslovens § 8-2 der det er fastsatt at klassen skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet. En rektor (9) påpeker betydningen av interaksjon mellom alle aktørene i skolesamfunnet og hvordan de sammen lykkes i å omsette nøkkelverdier til en inkluderende praksis. Forholdet mellom samfunnet og skolen blir poengtert. Fortellingene illustrerer Ottesens (2013b) forståelse av inkluderende ledelse hvor det handler om en interaksjon mellom ulike aktører, strukturer og formell policy.

Enkelte peker på utfordringer knyttet til inkluderende praksis. Utfordringene handler om de voksne i skolen, som gjennomføringsevne, holdninger og virkelighetsoppfatninger og forholdet mellom teori og praksis. Dette indikerer en forståelse av inkludering som et guidende prinsipp for sko-

len heller enn konkrete tiltak, slik McLeskey mfl. (2013) og Carter & Abawi (2018) beskriver det. Rektorene forteller:

Å gi alle det samme skaper ikke nødvendigvis inkludering. For å oppnå likhet og rettferdighet er det nødvendig å behandle ulikt. Dette er ofte vanskelig i praksis fordi forskjellsbehandling blir et ugreit begrep [...] alle elever er i klassen [...] fortsatt mener noen lærere at enkelte elever må ha 1:1 undervisning. (1)

Enkeltelever kan eller klarer ikke alltid å overholde de sosiale normene, fellesskapet må ha forståelse for disse «bruddene». Når [...] disse bruddene i for stor grad enten ved alvorlighet eller gjentakelser, ender det i ekskludering. (7)

Den første rektoren påpeker at likeverd betyr «å behandle ulikt», og viser til at likeverdig opplæring ofte blir forstått som det samme eller «sameness» i praksis, noe som skaper diskusjoner både blant lærere og elever. Dette omtales i NOU 2019: 23 som sier at likeverd innebærer å behandle ulikt, noe som støttes av LK20 og Haug (2017). Furman (2012) knytter dette til ledelsen og hevder at rektor bør følge med i skiftende behov i den lokale konteksten og tilpasse sin respons til hver enkelt elev. Den første rektoren påpeker videre forholdet mellom forfektede verdier og bruksverdier blant personalet med hensyn til tilpasset opplæring (Bang, 2013). Å arbeide med holdninger og verdier blant ansatte med henblikk på inkludering støttes av Schein & Schein (2017) og Dorczak (2013). En rektor (7) påpeker viktigheten av å arbeide for at elevfellesskapet må tåle «bruddene» når det gjelder elevatferd i klassen. På ulike måter inntar disse rektorene aksjonistholdningen og fremmer elevenes rett til autentisk deltakelse (Lewis, 2016; Ottesen, 2013b).

Inkludering i praksis

Resultatene på denne variabelen viser størst variasjon i hva rektorene setter søkelys på, og hvor mye de skriver. Tre respondenter er ordknappe: *At elevene er aktive deltakere (aktører) i sine egne liv. Både faglig, sosialt og psykisk* (3). Halvparten forteller om mangfold og forskjellighet uten å bruke marginaliserende begreper som «immigranter» eller «spesialelever», og at de bruker mange ulike undervisningsmetoder slik at flest mulig elever kan finne

sin plass i klassefellesskapet (Florian, 2014). Spesialundervisning gis i klassen, og en rektor nevner at nyankomne inkluderes i ordinær klasse fra start. En beskriver inkluderende praksis gjennom to konkrete eksempler.

De fleste nevner ulike faktorer knyttet til skolekultur, som felles forståelse av elevsyn og felles verdier og artefakter som flagg og bilder, organisering av skoledagen, plandokumenter, visjoner m.m. (Schein & Schein, 2017). En rektor påpeker at hvordan man definerer inkludering og hvordan inkluderende praksis ser ut i klasserommene, er avhengig av den enkelte lærers verdier og holdninger: *Det handler om verdier, holdninger til hva normalen er. [...] Alle elever blir ressurser når de blir sett på og møtt som ressurser* (1). Dette utsagnet speiler de ulike formene for ledelse, kultur og formell policy (Lewis, 2016; Schein & Schein, 2017; Dorczak, 2013; LK20; Meld. St. 6 (2019–2020)). En skriver om skolens artefakter og verdier:

Skolen har en egen plan for [...] et godt og inkluderende skolemiljø, som følges opp. Skolen arrangerer [...] egne sosiale miljøtiltak i klassene [...] klassemiljø-kalendere som elevene har vært med på å bestemme og utforme [...] fellessamlinger for skolen [...] aktiviteter i friminuttene med mange voksne [...] som observerer. (6)

En annen rektor problematiserer forholdet mellom skolens artefakter, elevsammensetning, verdier og lærernes holdninger og tenkemåter som er avgjørende for møtene mellom lærere og den enkelte elev (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Rektoren sier:

På overflaten kan det se ut som om det er høy grad av inkludering på min skole. Vi har mange minoritetspråklige elever, tospråklige lærere, yngre og eldre lærere, elever med ulike diagnoser [...] en inkluderende visjon [...] verdi-ord eks. raushet, mangfold [...] felles uttalt læringssyn [...] pedagogisk plattform, planer [...] flagg, plakater [...] som antyder en inkluderende skole, [...] men til syvende og sist handler det om holdninger til elevene hos den enkelte ansatte. (1)

Inkludering kjennetegnes blant annet av at elever «lærer sammen», og faktorer som tilhørighet i klassen, vennskap mellom elever og at fellesskapet må

oppleves som trygt og godt (NOU 2019: 23; LK20). Flere rektorer sier eksplisitt at inkludering handler om dette i praksis: ... *elever med ulike forutsetninger jobber sammen i klassefellesskapet* (5). Eller:

elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap [...] er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende – og skolen er observante for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer (4).

Flere nevner at de er oppmerksomme på utenforskap, og en sier at alle lærere skal sikre at hver enkelt har noen å være sammen med i pauser, at alle voksne skal hilse på alle elever de møter, og passe på at elevene opplever å være velkomne på skolen. Rektorene kommer med mange eksempler på viktige faktorer som kan knyttes til inkludering, og de påpeker at det handler om den enkelte elevs opplevelse. Dette kan bety at rektorene er ekstra oppmerksomme på enkeltelevers opplevelse av inkludering, og på sårbare elever spesielt, slik teori om ledelse for sosial rettferdighet hevder er spesielt viktig for å motvirke marginalisering i skolen (Liasidou & Antoniou, 2015).

Flertallet av rektorene skriver om spesialundervisning uten å bruke selve ordet, eller sier at spesialundervisningen foregår i klasserommet. To rektorene har lagt om undervisningen slik at alle elever kan få tilbudet de har behov for, i den klassen de tilhører. En tar et lite forbehold og sier at det kan være nødvendig å ta noen ut i egen gruppe. For eksempel:

tilpasset opplæring foregår slik at alle elever i størst mulig grad deltar i det store fellesskapet på en naturlig måte. Spesialpedagogisk ressurs brukes i stor grad som styrking til elever som har behov for det inne i elevens ordinære gruppe, og i minst mulig grad på andre arenaer, selv om dette også er nødvendig i noen sammenhenger (10).

vi har lagt om spesialundervisningen til en mer inkluderende praksis. [...] vi har sett at utenforskap har økt barns utfordringer [...] spesiallæreren har tilhørighet i en eller to klasser for å styrke spesialundervisning og fagtimer i klassen [...]. Vi bruker klassestørrelse som et inkluderingsiltak og går ned på antall elever og heller færre timer til enkeltelever (8).

Rektoren som bruker to eksempler for å beskrive en inkluderende praksis på skolen, er innom flere fenomen som speiler både en inkluderende og en sosialt rettferdig opplæring. Denne rektoren trekker fram inkludering i forhold til grupper av elever og den enkeltes rett til inkludering på den skolen hen tilhører.

Mange tenker at mangfold handler om nasjonalitet og hudfarge. Det er så mye mer enn det. [...] mangfold består av elever med akademisk bakgrunn, blandet med elever med bonde- og håndverkerbakgrunn [...] elever kommer i gule arbeidsklær, like capser og verneskot – og er stolte av det! (9).

Rektoren forteller videre om en multihandikappet elev som skulle begynne på ungdomsskolen, og valget sto mellom ordinær skole eller spesialskole. Foreldrene ønsket at eleven skulle bli hørt i valget. Eleven ble møtt med følgende utsagn: «Vi håper du vil begynne hos oss.» Videre forteller rektor:

Skolen hadde [...] lite erfaring med denne typen elever. [...] vi ansette nøkkelpersonell med riktig kompetanse etter følgende kriterier ... 1) De riktige verdiene og holdningene, 2) spesialpedagogisk kompetanse og erfaring [...]. Samfunnet er ikke homogent. Da kan heller ikke skolene være det (9).

Gewirtz & Gribb (2002) hevder at det i all hovedsak er tre former for sosial rettferdighet i skolen: 1) Rettferdig fordeling av godene i skolen, 2) Kulturell rettferdighet, og 3) Alle elever er likeverdige deltakere i beslutninger som gjelder dem selv. Eksemplene denne rektoren trekker fram, viser til en flerdimensjonal forståelse av mangfold og at skolen må speile mangfoldet i samfunnet. At skolen tilføres den kunnskapen og holdningen som trengs for å møte elevens behov, viser til rettferdig fordeling av godene i den forstand at hindringene for elevens deltakelse i fellesskapet fjernes. Eleven blir sett på som en likeverdig og viktig deltaker i beslutninger som gjelder eleven selv. Dette kan tyde på at denne rektoren rekonstruerer opplæringstilbudet etter skiftende behov, slik Furman (2012) sier kjennetegner ledelse for sosial rettferdighet i skolen. Rektoren bruker språket som virkemiddel for å kommunisere verdien om likeverd,

og elevens tilhørighet via det å være ønsket. Dette indikerer en aksjonistholdning.

De ulike fortellingene beskriver viktige faktorer som kjennetegner en inkluderende og sosialt rettferdig opplæring. En rektor problematiserer forholdet mellom artefakter, verdier og grunnleggende antakelser eller holdninger og tankemønster hos ansatte på skolen (Schein & Schein, 2017), og antyder at en ting er hva man ser, men at det avhenger av den enkelte ansattes holdninger og verdier. Også i fortellingene om inkluderende praksis inn tar rektorene aksjonistens væremåte overfor elever som står i fare for å bli marginalisert eller undertrykt (Carter & Abawi, 2018; Ottesen, 2013a). Dette kan tyde på at rektorene jobber aktivt mot diskriminering og marginalisering, både blant personalet og i elevgruppen, slik både Furman (2012), Lewis (2016) og Ottesen (2013b) mener er avgjørende for å realisere en likeverdig og inkluderende skole.

Å fremme inkludering blant ansatte

Også på denne variabelen er det relativt stor variasjon med hensyn til innholdet i fortellingene, men alle rektorene skriver mer på denne variabelen enn på spørsmålene om inkludering og inkluderende praksis. En tredjedel av utvalget skriver «vi» eller «skolen» når de forteller hva de gjør for å fremme inkludering i skolen, og en skriver om seg selv i tredje person. De fleste rektorene sier at de jobber systematisk i profesjonsfellesskapet for å sikre felles lærings-, elev- og kunnskapssyn (Haug, 2005; Udir, 2020a). Rektorene følger opp skolens planer.

Modellering

Southworth (2005) sier at rektors arbeid med inkludering i skolen kan oppsummeres i tre punkter. Modellering er et slikt punkt. To respondenter bruker ordet «modell» når de beskriver hvordan de arbeider for å fremme en inkluderende praksis. For eksempel: *Ledelsen har en viktig jobb som rollemodell* (1). Alle respondentene nevner imidlertid en eller annen form for modellering, som at de er tydelige på sine forventninger til lærere, og at *rektor er synlig* (6) på ulike arenaer (Haug, 2005). Halvparten av rektorene sier at de bruker ulike metoder i utviklingsarbeidet på skolen, slik at alle ansatte skal oppleve å være inkludert og at de kan bidra i diskusjonene (Ottesen, 2013b).

Flere forteller at voksne i skolen må modellere positive holdninger i praksis, som ... *at alle hører til i fellesskapet [...] respekt for hverandre* (2). To rektorer forteller mer omfattende om hva modellering går ut på:

jeg må vise inkludering i praksis [...] gjentatte ganger snakke om likeverd, respekt og medmenneskelighet på personal- og planleggingsmøter, i lærerteamene, i uformelle samtaler med lærerne, med foreldre og i møte med elever på ulike arenaer [...] teamledere følger opp modelleringen, [...] det blir en rød tråd som gjennomsyrer organisasjonen [...]. Det samme språket kommer om og om igjen (9).

jeg jobber på plan, den formelle delen i utviklingstid/møtetid og den uformelle delen der jeg er en del av voksen fellesskapet [...]. I den formelle delen er jeg bevisst på å bruke metoder hvor alle stemmer blir hørt og at fellesskapet forplikter [...] i den uformelle delen [...] må jeg ha en praksis som gjenspeiler de verdiene skolen står for (7).

Flere rektorer sier at det først og fremst er de voksne rektor kan påvirke, og det legges vekt på å utvikle inkluderende profesjonsfellesskap (Ottesen, 2013b; Meld. St. 6 (2019–2020)). En forteller:

Vi snakker mye om inkludering i skolen, om sosial, faglig, kulturell og organisatorisk inkludering. Begrepet brukes oftere når vi snakker om elevene enn [...] om lærerne, men begge deler er svært viktig [...] i arbeidet mot en inkluderende praksis. Om vi skal lykkes i skolen med å legge tilrette for en inkluderende skole for elevene, mener jeg dette også henger sammen med at voksne på en skole lever og praktiserer inkludering. Inkludering handler ikke først og fremst om hva vi sier, men hva vi gjør (10).

En annen sier om arbeid med hensyn til sårbare elever:

[D]et er avgjørende at skoleledelsen deltar i planleggingsarbeid med lærerne om elevens deltakelse i undervisningen og elevens rolle i det sosiokulturelle læringsfellesskapet, [...] elevens deltakelse gir læring for alle – for eleven selv, [...] for ansatte og medelever (9).

Sitatene viser at rektorene er seg bevisst at arbeidet for en inkluderende skole er en kontinuerlig prosess (McLeskey mfl., 2013), og at det handler om strukturer i organisasjonen, som å legge til rette for samarbeid og meningsfulle diskusjoner i kollegiet (Hilt, 2016; Liasidou & Antoniou, 2015). Fortellingene gjenspeiler at en viktig ledelsesoppgave er å arbeide kontinuerlig i samarbeid med ansatte for å utvikle inkluderende praksiser (Møller, 2006).

Følge med og følge opp

Ifølge Southworth (2005) er en viktig oppgave for en inkluderende og sosialt rettferdig ledelsesfilosofi å følge med og analysere inkluderende praksis i kollegiet og ta nødvendige og passende grep for – slik Berg (2015) formulerer det – å redusere forskjellen mellom skolens overordnede mål og skolens pedagogiske praksis.

De fleste av rektorene hevder at de fremmer inkludering gjennom å være tydelige på forventninger med hensyn til inkluderende undervisning, og at de følger opp skolens planer. Flere sier at de arbeider kunnskapsbasert, og noen kommer med eksempler på hvilken kunnskap de for øyeblikket trenger. En rektor forteller at skolen har fått et større mangfold av elever på grunn av omorganisering i kommunen, og har sett behovet for økt kunnskap om ... *inkluderende språkopplæring* og ... *arbeider systematisk med opplæringen for flerspråklige i klassefellesskapet* (8). En annen rektor har ansatt en lærer med gode holdninger og den kompetansen skolen trenger for å tilby et likeverdig opplæringsløp for en elev med omfattende behov for støtte (9). En annen sier at de bruker et kartleggingsverktøy samt elev- og foreldresamtaler for å *avdekke sårbarheter hos barn* (4), og at de bruker foreldre aktivt for å eliminere forutsetninger som kan hindre inkludering (Lewis, 2016; Furman, 2012). Fem av rektorene skriver utførlig om hvordan de følger opp inkluderingsarbeidet, skolens planer og satsingsområder. Disse tre fortellingene gjenspeiler dette:

når vi har hatt en prosess [...] er det forpliktende [...] må følges opp av alle. Det er min oppgave [...] å påse at vi holder oss innenfor rammeverket, sette rammene for praksisen [...] jeg er tydelig på forventningene mine [...] hvor vi ligger an i prosessen, jeg tar opp ting [...] vi har blitt enig om [...] både individuelt og i plenum. Får jeg til-

bakemeldinger [...] tar jeg det opp med vedkommende eller teamet [...] og ser på hvordan vi kan løse det (7).

Jeg legger forventninger til «ledelsesgruppa», om modellering av inkluderende atferd og språk, [...] distribuert ledelse [...] tillitsbasert ledelse gjennom en åpen, ærlig og direkte tilnærming til alle ansatte, elever og foreldre. Jeg forsøker å skape en indre forpliktelse ... det er særlig effektivt å snakke med foreldre [...]. Jeg uttaler forventninger, mens lærerne hører på. Forventningene blir kraftfulle da (9).

En rektor med lang erfaring fra flerkulturelle skoler forteller at ledelsen har inkludering, slik den er beskrevet i Salamanca-erklæringen, som fokus i alt utviklingsarbeid på skolen: *Hovedprinsippet sier at de vanlige skolene skal tilpasses alle barn uavhengig av fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklige funksjonsnedsettelse eller andre forhold (1).*

De fleste av rektorene driver systematisk utviklingsarbeid hvor hele kollegiet deltar, og de er opptatt av at lærerne har den kunnskapen som skal til for å iverksette en inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019–2020)). I det første eksempelet synes rektor (7) å ha et avklart forhold til egen rolle, bruker ulike styringsverktøy, er tydelig, involverende og demokratisk i utviklingsarbeidet på skolen (Udir, 2020a; Haug, 2005). Den andre rektoren viser til distribuert og tillitsbasert ledelse som handler om involvering, demokrati og dialog, slik Ottesen (2013b) beskriver det. Den tredje rektoren legger vekt på den brede forståelsen av inkludering som omfatter alle elever uavhengig av elevenes forutsetninger (UNESCO, 1994).

Tilrettelegge for dialog

De fleste av rektorene legger til rette i profesjonsfellesskapet, i grupper og team for diskusjoner om *felles elevsyn, læringsyn (2)* og hvordan man på den enkelte skole skal forstå selve begrepet inkludering. Litt under halvparten av respondentene sier de bruker ulike arbeidsmetoder slik at alle ansatte kan ta del i diskusjoner og refleksjoner. En sier: *Jeg ser på min oppgave [...] å rigge prosesser hvor skolen som organisasjon utvikler seg og da må hver enkelt ta del i prosessen (7)*. Noen (6) viser til profesjonsfellesskapet hvor de arbeider for felles inkluderende språk, om mangfold og i møte elevene: *Vi definerer i profesjonsfellesskapet hva inkludering er og hvordan vi skal være bevisste på*

mangfold som en ressurs (8). Medarbeidersamtaler, HMS-arbeid, elevråd og FAU er også viktige arenaer når det gjelder å utvikle en inkluderende skole.

Å legge til rette for dialog og kritiske refleksjoner (Southworth, 2005; Ottesen, 2013b; Furman, 2012; Lewis, 2016; Carter & Abawi, 2018) er det kun én rektor som eksplisitt forteller om. LK20 påpeker at det alltid vil være spenninger mellom ulike interesser og syn i skolen. En måte å møte dette på er slik denne rektoren forteller:

Jeg legger til rette for kritisk refleksjon og drøfting av hvordan vi på en best mulig måte kan skape en inkluderende skole [...]. Det kommer til slutt an på de ansattes bakhodemodeller/mentale modeller som igjen bidrar til å skape en kultur [...]. Dette er en utfordring (1).

De fleste av rektorene mener at ledelsen på skolen må legge til rette for samarbeid og diskusjoner i profesjonsfellesskapet. De forteller om inkluderende voksenfellesskap, faglig samarbeid, trygge sosiale arenaer og relasjonsbygging i kollegiet:

Jeg arbeider med [...] voksenfellesskap hvor alle stemmer blir hørt og [...] tar ansvar for å utvikle skolen i fellesskap. Vi voksne må ha et inkluderende fellesskap for å kunne få til det i elevgruppa [...] det er lav terskel for å diskutere praksis og oppfølging av prosesser vi har hatt (7).

En inkluderende praksis handler om samarbeid og at ulikhet, ulik kunnskap og kompetanse etterspørres og verdsettes, også med tanke på rekruttering av lærere. Våre lærerteam [...] speiler dette [...] vi legger organisatorisk til rette for faglig samarbeid [...] for trygge, sosiale arenaer for utvikling av gode relasjoner mellom voksne (10).

Det er bred enighet om at rektorer må legge til rette for samarbeid, meningsfulle diskusjoner i kollegiet, med temaer som omhandler en likeverdig og inkluderende praksis. Diskusjonene bidrar til å endre skolekulturer, til å øke kunnskapsnivået blant ansatte og til å bygge relasjoner mellom lærere og mellom lærere og skoleledere (Liasidou & Antoniou, 2015; Dorczak, 2013).

Konklusjon

Denne studien viser at mange rektorer arbeider aktivt på mange plan for å realisere en inkluderende skole for alle. De fleste er seg bevisst språket de bruker, og er opptatt av at alle elever skal delta aktivt både i faglige og sosiale fellesskap, og at det handler om hver enkelt elevs opplevelse av å være og føle seg inkludert i klassen. De er opptatt av vennskap og at elever er aktører i eget liv. De fleste (9) forteller hvordan de tilrettelegger for at sårbare elever skal kunne delta i skolens faglige og sosiale fellesskap.

Videre mener rektorene at det er viktig å vise tydelige forventninger til ansatte, og at profesjonsfellesskapet er den viktigste arenaen for å utvikle inkluderende praksiser. Rektorene viser til ulike metoder med mål om å inkludere alle voksne på skolen. Dette speiler teorier om inkluderende og sosialt rettferdig opplæring hvor profesjonsfellesskapet er en viktig ressurs i arbeidet for å fremme alle elevers mulighet for deltakelse både i skolen og i samfunnet for øvrig. Det kan bety at arbeidet med Udirs kompetansepakker og samarbeidet med Læringsmiljøsentret har bidratt positivt i disse skolens utvikling. Det kan imidlertid godt være at disse rektorene ville fortalt de samme historiene uavhengig av Udirs støttemateriell og eksterne samarbeidspartnere.

Bruken av policyspråk, marginaliserende ord og uttrykk, forståelsen av likeverd som «sameness» og bruken av segregerte tiltak for elever med behov for støtte kan på ulike måter innebære et hinder for inkludering, likeverdighet og deltakelse i skolen og samfunnet. Begrepene rangerer elever og definerer dem innenfor eller utenfor klassefellesskapet, og slik kan de markere en grense mellom det normale og det som blir definert på utsiden (Florian, 2014; Carter & Abawi, 2018; Nordahl mfl., 2018). At voksne i skolen ubevisst bruker ord og uttrykk som bidrar til å marginalisere barn, kan være en utfordring i en skole og i et samfunn hvor mangfoldet med hensyn til etnisitet, religion og kjønnsidentitet er økende. Policyspråket kan også indikere at rektorene har arbeidet godt med kompetansepakkene fra Udir og gjort språket til sitt eget.

Flere rektorer veksler mellom et deskriptivt og et normativt perspektiv på mangfold og inkludering i sine fortellinger. De beskriver ulike typer mangfold og konstaterer det faktum at «samfunnet er ikke homogent», samtidig som de ser det som sitt ansvar å legge til rette for inkludering av alle. En rektor påpeker at mangfoldet innebærer en ressurs i skolefellesskapet.

Ottesen (2013a) hevder at noen rektorer kan oppleve at de tjener to «her-
rer» i arbeidet med inkludering – den statlige og den kommunale. Også i vårt
materiale finner vi utsagn som viser at spesialelever tas ut i grupper, til tross
for nasjonal policy om en skole for alle. At noen elever er i separate syste-
mer, kan bidra til at ulikhetene i skolen forsterkes, heller enn til deltakelse
i klassen, skolen og samfunnet for øvrig (Nordahl mfl., 2018). Likevel viser
forskning at det å være noen timer i segregerte grupper ikke nødvendigvis
fører til utenforskap (Bachmann & Haug, 2006; Jahnsen, Nergaard, Rafael-
sen & Tveit, 2009).

De fleste av rektorene arbeider for felles forståelse av begrepet inklude-
ring og av inkluderende praksis i kollegiet. Slike gruppediskusjoner kan like-
gjærne føre til at eksisterende forståelser blir forsterket, heller enn at de end-
res. På den måten kan de ubevisst komme til å motvirke arbeidet for en
sosialt rettferdig og inkluderende opplæring, som igjen kan utgjøre en hind-
ring for elevenes deltakelse i skole og samfunn. Kun én rektor påpeker at
læreres handlinger i klasserommet er avhengig av den enkelte lærers virke-
lighetsoppfatning, holdninger og verdier. For å motvirke divergensen bru-
ker personalet kritiske gruppe-refleksjoner som utfordrer lærernes og skolens
etablerte praksis i tråd med sosialt rettferdig ledelse (Furman, 2012; Lewis,
2016; Ottesen, 2013b). At rektorene legger til rette for gruppediskusjoner
blant personalet, kan også bety at de ønsker å implementere viktige fakto-
rer for å nå regjeringens mål om inkludering og en verdibasert undervisning
som motarbeider alle former for diskriminering og segregering (Meld. St. 6
(2019–2020); Regjeringen, 2017).

Halvparten av rektorene viste til modellering av inkluderende språk og
atferd og ulike måter å følge opp skolens mål og visjoner på, og at de fram-
snakket sårbare elevers rett til en inkluderende og rettferdig opplæring i nær-
skolen (Dorczak, 2013; Carter & Abawi, 2018; Furman, 2012). Disse forhold
vil mest sannsynlig påvirke elevenes deltakelse i skole og samfunn positivt.

Fokuset i Norge på ansvarlighet kan motarbeide verdier som mangfold,
likeverd og inkludering i skolen (Møller, 2006; Vennebo & Ottesen, 2011;
Berhanu, 2012). Våre data preges ikke av instrumentell rasjonalitet, selv om
noen bruker et policy-språk. Tvert imot har flere av rektorene tatt med seg
elementer fra den progressive visjonen fra 1960–70-tallet, noe som indike-
rer en ledelse for sosial rettferdighet (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen,
2013b).

I videre forskning vil det være viktig å utvide forskningsdesignet med flere metodiske innfallsvinkler for å få tak i hva rektorer faktisk gjør for å fremme en inkluderende og sosialt rettferdig undervisningspraksis og for å endre praksis og kulturer slik at behovet for kategorisering av elever faller bort.

Referanser

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38, 15–34. <https://doi.org/bhhzsw>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 104–111. <https://doi.org/d6jbgw>
- Bachmann, K. & Haug P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport 62). Høgskolen i Volda.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(4), 326–336. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/04/organisasjonskultur-en-begrepsavklaring>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Berg, P.J. (2015). *Kommunal styring av skolen. En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. <https://doi.org/hh37>
- Berhanu, G. (2012). Even in Sweden? Excluding the included: Some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. *International Journal of Special Education*, 25(3), 148–159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ909043>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173. <https://doi.org/gmxvdf>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE Publications.
- Carter, S. & Abawi, L-A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49–64. <https://doi.org/gg9hsc>
- Dorcak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 47–57). Brill. <https://doi.org/hh4c>
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det spesialpedagogiske området: En kunnskapsoversikt*. Skoleverket.
- Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/gfj8nx>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Furman, G. (2012): Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X11427394>

- Gewirtz, S. & Gribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499–509. <https://doi.org/b2nk53>
- Hansen, J.H. (2009). *Narrativ dokumentation: En metode til udvikling af pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–19.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I: C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag* (s. 93–110). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Researcher*, 19(3), 206–217. <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>
- Hilt, L. (2016). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). Den ene dagen. *Spesialpedagogikk*, 74(6), 4–15. <http://hdl.handle.net/11250/2440018>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 3, 219–233. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College for School Leadership.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324–341. <https://doi.org/gftqr9>
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347–364. <https://doi.org/drch>
- Lorman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?». *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- McGlynn, C. & London, T. (2011). *Leadership for inclusion in integrated schools in Northern Ireland*. Northern Ireland Council for Integrated Education.
- McLeskey, J., Rosenberg, M.S. & Westling, D. (2013). *Inclusion: Effective Practices for All Students* (2. utg.). Pearson Education.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Møller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53–69. <https://doi.org/dxqvhw>

- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norden*, 10(4), 7–26. <https://doi.org/hh84>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E & Drugeli, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osiname, A.T. (2017). Utilizing the critical inclusive praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63–83. <https://doi.org/hh85>
- Ottesen, E. (2013a). Inclusion: A critique of selected national policy frameworks. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices* (s. 81–90). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Ottesen, E. (2013b). Leadership and inclusion: The power of dialog. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 121–129). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 69–81. <https://doi.org/hh86>
- Precey, R. & Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for Inclusion: An Overview. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 105–120). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Regjeringen (2017). *Verdiløft i skolen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Ruairc, G.M., Ottesen, E. & Precey, R. (Red.) (2013). Leadership for inclusive education: Setting the context. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 1–5). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Schein, E. & Schein, P. (2017). *Organizational Culture and Leadership* (5. utg.). Wiley.
- Shaked, H. (2019). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Education Management*, 34(1), 81–95. <https://doi.org/gk4f37>
- Sjøbakken, O.J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I: M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 375–387). Oplandske Bokforlag.
- Southworth, G. (2005). Learning centred leadership. I: B. Davies (Red.), *Essentials of School Leadership* (s. 73–93). Paul Chapman.

- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Fagbokforlaget
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Krav og forventninger til en rektor*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. https://bibsyst.instructure.com/search/all_courses?design=udir
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplanverket 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience. Second Edition. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.
- Vennebo, K.F. & Ottesen, E. (2011). School leadership: Constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 255–270. <https://doi.org/dxgynq>
- Aas, M. & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformation leadership. The contemporary Norwegian context of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 99–110. <https://doi.org/hh88>

Roth, S. (2022). Multietniske norske jenters identitetsposisjonering i overgangsfaser: «Videregående skole ble mye vanskeligere enn jeg hadde trodd». I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 164–189). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100307>

Kapittel 7

Multietniske norske jenters identitetsposisjonering i overgangsfaser

«Videregående skole ble mye vanskeligere enn jeg hadde trodd»

Solveig Roth

Sammendrag: Dette kapittelet presenterer en casehistorie om en ung norsk multietnisk jente, Maria, fra hun var 15 til 17 år, for å forstå hennes selvforståelse og posisjoneringer i overgangen til videregående skole. Casehistorien illustrerer hvordan inkluderingsforventninger i en norsk kontekst har betydning for unge jenters framtidsorientering og utdanningsforløp. Her bruker jeg begrepet sosial identitetsposisjonering i figurerte verdener til å utforske selvforståelse. Marias casehistorie illustrerer hvordan utført kjønn- etnisk posisjonering og framtidsorientering oppstår i et komplekst forhold mellom

transnasjonale familienettverk, skole og sosiokulturelle normer. Jeg diskuterer de spenninger, motsetninger og utfordringer Maria opplever i sitt utdanningsforløp, hvordan hun opplever seg inkludert på skolen, og hvordan hun endrer sosiale posisjoner i overgangen til videregående skole. Jeg vurderer på hvilken måte dette hadde betydning for hennes framtidorientering, og bidrar med forslag til hvordan skolen kan støtte multietniske elevers identitetsprosesser og opplevde inkludering.

Nøkkelord: *utdanningsforløp, etnografi, posisjonering, figurert verden, inkludering*

Abstract: *This chapter presents a case history of a young Norwegian multiethnic girl, Maria, from the age of 15 to 17, to understand her self-understanding and positioning in the transition to upper secondary school. The case history illustrates how expectations about inclusion in a Norwegian context have an impact on young girls' future orientation and educational course. Here I use the term social identity positioning in figured worlds to explore self-understanding. Maria's case history illustrates how performed gender-ethnic positioning and future orientation arise in a complex relationship between transnational family networks, school, and socio-cultural norms. I discuss the tensions and contradictions Maria experiences in her education, the way she feels included in school, and how she changes social positions in the transition to upper secondary school. I analyze how this had an impact on her future orientation and suggest how school can support multiethnic students' identity processes and how they perceive inclusion.*

Keywords: *educational trajectory, ethnography, positioning, figured worlds, inclusion*

Innledning

Norske idealer om integrering er på linje med den nordiske velferdsmodellen: Målet er universelle sosiale goder som full sysselsetting, likestilling, like muligheter, sosial rettferdighet, demokratisk deltakelse og inkludering. Disse idealene er ikke fullstendig realisert. I de siste tiårene har Norge blitt mer multietnisk med større mangfold av språk, kulturer og ulike nasjonale identiteter. I tillegg strever vi med å beskrive kulturell variasjon, på tross av at landet har et kulturelt og etnisk mangfold (Erstad mfl., 2016). Det er derfor offentlig interesse for hvordan multietniske elever opplever inkludering i skolen, og hvordan de vurderer sine framtidsmuligheter representert ved utdanning (NOU 2020: 16).

Hovedinteressen her er å vise hvordan unge multietniske jenter posisjonerer seg som lærende på tvers av kontekster i familien, på skolen og i samfunnet, over tid. Slike identitetsposisjoner kan studeres i overgangen mellom skolenivå. Overgangsfaser i utdanningssystemet kan involvere personlig utvikling i viktige faser før og etter oppstart på ny skole, og føre til motsetningsfylte tanker når valg for framtiden skal tas (Erstad mfl., 2016; Roth & Erstad, 2015). Denne studien undersøker overgangsfasen mellom ungdomsskole og videregående skole som en fase som gir muligheter for forandring når det gjelder elevers selvforståelse av sine posisjoneringer som lærende og deres framtidorientering. Forandring i elevers posisjonering kan informere oss om hvordan kulturelle og sosiale praksiser er relatert til forskjellige kontekster og identitetsformasjon (Hull & Zacher, 2007).

Her defineres lærende og deres læring med et bredt læringsbegrep som vektlegger hvordan sosiale praksiser og ressurser i dagligliv og på skolen kan ha implikasjoner for læring i et utdanningsforløp (Ludvigsen mfl., 2011). Søkelyset er på forbindelsen mellom læring og identitet fordi det har betydning for hvordan lærende blir engasjert i læringsaktiviteter på tvers av formelle og uformelle kontekster (Hull & Greeno, 2006).

Begrepet sosiale identitetsposisjoner (Holland mfl., 1998) blir her brukt for å forstå engasjement i læring, endring av identitet og personlig utvikling. Søkelyset er på hvordan jentene utfører og endrer sosiale posisjoner, og på hvordan de skaper framtidige posisjoner. Kompleksiteten i utdanningskontekster kontekstualiseres av følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan unge multietniske jenters sosiale identitetsposisjoner som lærende bli forstått, og hvordan utvikles de i overgangen til videregående skole?

Multietniske jenters erfaringer av utdanningsforventninger, inkludering og framtidsidealer, er viktige prosesser å forstå, slik at skolen kan støtte elevene bedre.

Teori: Posisjonering i figureerte verdener

Kapittelet har søkelys på biografiske faktorer og sosial interaksjon i identitetsprosesser sett i sammenheng med framtdsorientering (Thomson, 2009). I en australsk studie konstruerte McLeod og Yates (2006) biografiske casehistorier for å vise hvordan ungdoms utdanningsambisjoner var mediert subjektivt og tilrettelagt av familie- og hierarkiposisjoner i samfunnet. De fant at unge jenter møtte utdanningsambisjoner og imperativer og politiske føringer som «vær vellykket» og «vær deg selv». Dette påvirket jentenes posisjonering og identitet som lærende og hadde betydning for utdanningsforløpet. Slik hadde både hverdagskultur og skolekultur betydning for læring. I en norsk kontekst reiser Roth og Stuedahl (2020) kritiske spørsmål om hvordan ressurser i dagliglivet, som det å lese litteratur og betydningsfulle menneskemøter, krysser familiære og norske politiske imperativer om likestilling. Imperativene gir seg uttrykk i jentenes kjønnete posisjonering. Ved å undersøke casehistorien om en norsk minoritetsjente, for å vise hennes selvforståelse i overgangen til videregående skole, illustrerer de hvordan komplekse og motstridende kjønnete forventninger forhandles, og må løses av den enkelte, og har betydning for framtdsorientering. Casen viser at uformelle og formelle ressurser har betydning for læring (Roth & Stuedahl, 2017).

Tradisjonelt forklarer begrepet identitetsposisjonering hvordan subjektivitet og identitet er produsert når personer er «invitert» til eller gitt visse posisjoner (Moje & Luke, 2009). Her brukes begrepet «posisjonering» mer på linje med den etnografiske tilnærmingen utviklet av Dorothy Holland og hennes kolleger (1998), og den måten hun kobler det til begrepet «figureerte verdener», dvs. tolkningsverdener eller virkelighetsforståelse (forfatterens oversettelse).

I dette perspektivet er identitetsposisjonering forstått som dynamiske objekter i og med sosial interaksjon mellom mennesker i forskjellige kontekster. Gjennom sosial interaksjon kan et individ posisjonere seg, formes og forstå seg selv. Urrieta (2007) argumenterer for at identitet er konstituert av de merkelappene mennesker plasserer på seg selv og andre, spesielt på skolen (Urrieta, 2007a). For eksempel: I en annen artikkel, har Roth og Stuedahl (2017) identifisert hvordan unge jenter, født i Norge av innvandrerforeldre, posisjonerte seg som rebelske som lærende på skolen. Denne posisjonen var en respons på det å føle seg begrenset av den norske likestillingsdiskursen. Rebelsk posisjonering fikk negativ betydning for læringsforløpet på skolen. Spørsmål om ulike etnisk-religiøse og kjønnete praksiser, posisjonering og likestilling ble ikke kontekstualisert på skolen (Roth & Stuedahl, 2017).

Holland mfl. (1998) argumenterer for at et individ kan ha mange forskjellige selvforståelser og foranderlige identiteter, dvs. sosiale, posisjonelle identiteter som er erfart, og figurerte identiteter som er konstruert og som er utført performativt i sosiale kontekster – kalt figurerte verdener. De figurerte verdenene er «sosialt produserte og kulturelt konstruerte aktiviteter» (Holland mfl., 1998, s. 40–41), hvor mennesker lager nye selvforståelser begrepsmessig, materielt og prosessuelt. Disse praksisidentitetene (Holland mfl., 1998, s. 171) formes i relasjon til sosialt organiserte og historisk situerte sfærer av aktiviteter hvor praksisene er forankret. Identitet er derfor ikke bundet til spesifikke kategorier slik som sosial klasse, kjønn eller etnisitet. De er forhandlet og sosialt produsert i situasjoner i praksis. I en tolkningsverden vil individet tolke hvem de er (Holland mfl., 1998, s. 128) og produsere personlige og sosiale identiteter ved å vurdere, reflektere og kompromisse mellom de forskjellige sosiale identitetsposisjonene. Urrieta (2007) påpeker at mennesker er mindre opptatt av å forme seg selv når de blir posisjonert; i stedet fokuserer de på å akseptere, avvise eller å kompromisse mellom tilbudte posisjoner.

Ifølge Holland mfl. (1998) kan posisjonering være relatert til kategorier på tvers av tolkningsverdener. Symbolske artefakter (markører), som krysser tolkningsverdener, kan bli assosiert med sosiale kategorier. Ulike religiøse symboler, slik som et hodetørkle, kan stereotypisere noen som såkalte undertrykkede kvinner i noen tolkningsverdener, eller noen som ærer Gud i andre. Assosiasjonene (å være undertrykket eller ære Gud) mellom markøren – de symbolske artefakter som for eksempel et hodetørkle – og katego-

riene (sosial klasse, kjønn og etnisitet) blir slik praktiske og kulturelle deler som bidrar til reproduksjon av sosiale skillelinjer. Individene kan også respondere på posisjoner som motstrider deres personlige meninger av for eksempel hva det betyr å være undertrykket, eller å ære Gud (Holland mfl., 1998, s. 140). Følgelig kan dominante makthierarkier, som det norske majoritetsidealet om å være integrert i det norske samfunnet for å delta i et framtidig yrkesliv, jobbe *mot eller for* etniske minoriteters kjønnete familiediskurser. Slik involverer identitetsposisjonering et individs daglige sosiale samhandlingsstrukturer i «levd liv»; de er også et individs bekymring for noe negativt (å bli avvist) knyttet til individets sosiale posisjon avhengig av de menneskene som er til stede. Slik kan posisjonering være relatert til kjønn og etnisitet, markører, maktrelasjoner og til det å gjøre krav på bestemte posisjoner. Sosial kjønn- etnisk posisjonering synliggjør derfor hvordan sosial interaksjon bidrar til formasjon av identitet på en måte som leder til selvforståelse (Holland & Leander, 2004).

For å forstå hvordan posisjonering er mediert basert på et individs selvforståelse, er søkelyset på individets respons på posisjonering. Et individ kan oppleve strukturer i egne figurete verdener som begrensende eller som muligheter for personlig transformasjon. Individet kan bruke kulturelle ressurser, som å søke informasjon om en tematikk, som respons til en nåtidig sosial identitetsposisjon og bruke en tidligere erfaring til å forandre sin identitet som en handling i nuet (Holland mfl., 1998, s. 139; se også Wortham, 2004).

Metodologi: Hvordan studere identitet-i-prosess

For å forstå elevers læringskontekster og selvforståelse brukes en identitet-i-praksis analysemetode som kombinerer biografiske faktorer og sosiale interaksjon i longitudinelle studier. Metoden brukes til å konstruere temabaserte casenarrativer (Thomson, 2009, s. 13).

Longitudinelle casestudier kan skape viktig innsikt på tross av narrative begrensninger. Det er viktig at møtene mellom informanter og forskere bygges opp over tid for å skape tillit som får fram både dybde og motsetninger i samtalene (Thomson, 2009). I feltarbeidet ble to formelle intervju gjennomført på skolen/i fritimer, og tematiske, gjentatte intervjuer (Thomson,

2009; McLeod & Yates, 2006; Thomson & McLeod, 2015) med åpne spørsmål ble gjennomført under deltakende observasjon (Holland mfl., 1998). Kombinasjonen av flere metoder gjorde at de kunne utfylle hverandre og gi fylldige datasett. Feltarbeidet bidro til innsikt i hvordan informantene skapte mening i sosiale og kulturelle praksiser, selvforståelse og posisjonering. Forskerens fortolkninger av observert posisjonering ble samlet i feltnotater.

Metodologiske vurderinger

En etnografisk casestudie som trekker på kontekstualisme, er forankret i vitenskapsfilosofi; sensitiviteten i metoden er knyttet til deltakelse (Mjøset, 2009). En deltakende forsker må derfor være oppmerksom på egen kulturell horisont og teoretisk bakgrunn. Validitet, ikke bare etikk, er viktig. Forskeren bringer med seg sine begreper og fortolkninger. Verdinøytrale fortolkninger er ikke mulig. Det er derfor viktig å oppgi på forhånd sine fortolkninger (Mjøset, 2009). I denne studien har forskeren støttet seg til en «kulturell praksis»-tilnærming (se Holland mfl., 1998) for å forstå egne bias før oppstart av feltarbeidet – som kvinnelig, voksen forsker fra majoritetsbefolkningen i et område av en større by hvor minoriteter er i majoritet. Dette var en viktig hermeneutisk tilnærming for å forstå egen kulturell horisont.

Holland mfl. (1998) sin teori har både et dialogperspektiv (Bakhtin) og et utviklingsperspektiv (Vygotskij). Den bygger på og videreutvikler to sentrale tilnærminger: kulturalist- og konstruktivistperspektivet for å forstå menneskers handlinger og muligheter til endring. Ønsket er å forstå hvordan mennesker er drevet av både internalisert kulturell logikk og (ny)handling i sosiale situasjoner (se Holland mfl., 1998, s. 8–15).

Forskningskontekst

Feltarbeidet ble utført i en multietnisk bydel i en større by i Norge, som opprinnelig huset arbeiderklassefamilier. Fra begynnelsen av 1970-tallet og fram til i dag har mange forskjellige immigrantgrupper bosatt seg der. Nå har bydelen mer enn 50 % norskfødte med innvandrerforeldre, innvandrere eller nylig ankomne flyktninger. Andelen innvandrere i Norge per 9. mars 2020 var 14,7 prosent av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2020a). Av elever født i Norge med innvandrede foreldre fullførte 81,7 prosent av jentene og

70,2 prosent av guttene videregående skole innen fem år (Statistisk sentralbyrå, 2020b).

En etnografisk metode

Forfatteren av dette kapittelet deltok i en etnografisk, longitudinell studie fra 2012 til 2015 («Utdanningsforløp i kulturelle verdener»). Dataene i den longitudinelle studien ble samlet inn som del av et storskala forskningsprosjekt («Læringsliv» 2009–2013). Forskningstemaene i storskalaprojektet tok for seg spørsmål om multietniske barn og unges tanker om utdanning, oppvekst i Norge, immigrasjon, situasjonen i foreldrenes hjemland, interesser, venner, læring, utdanning og framtidsutsikter. Dataene brukt i dette kapittelet er fra kohort 2 i storskalaprojektet, og bestod av elever valgt fra 2 av de 7 skolene. Forskningstemaene var, i tillegg til multietniske ungdommers selvforståelse i et utdanningsforløp, tanker om framtiden i familien, på skolen og erfarte samfunnsmessige forventninger.

To forskere samlet data i kohort 2: en som samlet data til storskalaprojektet, og forfatteren av dette kapittelet, som i tillegg samlet data til det longitudinelle prosjektet. Feltarbeidet startet i 10. klasse, og i det longitudinelle prosjektet ble elevene fulgt som informanter ut andre året på videregående skole. Alle elevene fikk informasjon om forskningstemaene. Foreldrene fikk et informasjonsskriv om prosjektet, og måtte godkjenne elevenes deltakelse. Omtrent 80 prosent av elevene i to skoleklasser var involvert. Etter at vi hadde blitt kjent med elevene, gjennom kortere intervjusekvenser, valgte vi tilfeldig ut 10 jenter og 10 gutter for deltakende observasjon og tematisk gjentatte intervjuer (McLeod & Yates, 2006) – to formelle og flere intervju med åpne spørsmål. Om typer intervju og observasjoner som ble brukt for de 20 deltakerne i kohort 2, se tabell 7.1.

Tabell 7.1 Tidsoversikt for datainnsamlingen.

Tid	Høst 2012 og vår 2013 10. klasse – ungdomsskolen (15 år) <i>Storskalaprojektet</i> 20 informanter			OVERGANGSFASE	Høst 2013 Videregående skole, 1. klasse (16 år) <i>Storskala-prosjektet</i> 20 informanter	Høst 2014 og vår 2015 Videregående skole, 2. klasse (17 år) <i>Longitudinelt prosjekt</i> 13 av 20 informanter ble fulgt ut vår 2015	
Sted	Skolen	Fritid	Hjemme		Fritid	Skole	Fritid
Aktivitet og type input	Deltakende forskning Skoleoppgaver, bilder, internett-sider, blogger og dagbok – fra én dag, feltnotater	Formelt intervju på skolen (grupperom i en studie-time) Audio, transkribert materiale	Observasjon av informanter Intervjuer med åpne spørsmål Gjentagende tematikk Audio, transkribert materiale, feltnotater		Formelt intervju (1 time) og observasjon av informant Gjentagende tematikk Audio, transkribert materiale, feltnotater, internetsider, blogger	Observasjon av informanter og intervjuer med åpne spørsmål Gjentagende tematikk Audio, transkribert materiale, feltnotater	Observasjon av informanter og intervjuer med åpne spørsmål Gjentagende tematikk Audio, transkribert materiale, feltnotater
Hendelser	Skoletimer Friminutt Museumsbesøk Kulturaftener	Idrettsaktiviteter Ungdomsklubb Shopping Kafé Nærmiljø	Hjemmebesøk Telefon		Idrettsaktiviteter Ungdomsklubb Shopping Kafé Nærmiljø Kontorbesøk	Friminutt/frimtimer	Idrettsaktiviteter Ungdomsklubb Shopping Kafé Nærmiljø Kontorbesøk

Elevene representerte ulike etnisk-religiøse grupperinger eller var ikke-troende. Forfatteren av dette kapittelet samlet data fra informanten (Maria) som presenteres her.

Forskeridentitet, fortolkning og etikk

For å være familiær med området hvor den etnografiske forskningen skal foregå (González mfl., 2005), var forskeren regelmessig til stede for å bli bedre kjent; det åpnet for muligheter til å kunne utforske elevenes identitetsprosesser i nærmiljøet, på skolen, i Norge og globalt. Etter en måneds tid ga forskeren utfyllende informasjon om prosjektet på skolene. Hensikten var

å gi elevene en bedre forståelse av forskningstemaene, feltarbeidet og hvilke aktiviteter elevene anså det som mulig å ha forskeren med på (som fritidsaktiviteter, hjemmebesøk o.l.). Forskeren ønsket å framstå som opptatt av å lytte til og lære av informantene (González mfl., 2005). Forskeren forklarte at globaliseringsprosesser virker inn på folks flyttemønstre, og at ulike praksiser kan skapes på nye steder. Elevene fikk også informasjon om at det å være ung og skulle ta valg for framtiden kan være utfordrende. Etnisitet ble ikke tematisert; det hadde ikke fokus i forskningsprosjektene. Vi informerte om at Kunnskapsdepartementet og forsknings- og praksisfeltet kunne ha interesse av data fra prosjektene, og at dataene kunne bli publisert i framtiden, og at personopplysninger ville bli endret for å anonymisere data ved publisering. Vi kan også ha endret etnisk og religiøs/ikke-religiøs tilhørighet for å styrke anonymisering. Forskeren unnlot å bruke særlig sensitiv informasjon.

Som etnograf var forskeren seg bevisst at fortolkning og skriving av biografiske casehistorier involverer etiske dilemmaer; det var viktig å beskytte, fortolke og «skrive etisk». Vi informerte om at den vitenskapelige skriveprosessen er en integrert del av forskningsprosjekt, samt at våre fortolkninger kunne være annerledes enn informantenes (Sikes, 2010). Informantene ble orientert om at de ikke skulle utlevere personlige opplysninger. Vi gjentok at informasjon kunne trekkes, og at de kunne slutte når de ønsket. Vi brukte retningslinjene fra forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Forskerens inntrykk av informantene, slik som kroppsspråk og snakkemåter, ble notert i feltnotatene (Hammersley & Atkinson, 2007). Notatene var viktige i analysene av data, og de skapte dybde og retning til de følgende gjentatte intervjuer og analyser (Thomson, 2009). Forskeren noterte et skifte i relasjonen til informantene når individuelle intervju ble gjennomført. Informantene virket mer avslappet alene med forskeren. Forskeren viste interesse for hverdagslæring, selvforståelse og posisjonering og tanker om framtiden. Hvis informantene ikke svarte dirkede på spørsmålene, kunne forskeren stille spørsmål som «Vet du om det er spesielle elev-væremåter (identiteter) på din skole?».

De åpne intervjuene ble gjennomført på en måte som hadde til hensikt å skape mulighet for at informantene fikk si det de mente var viktig, gjennom å bygge opp og opprettholde gjensidig tillit. Oppfølgingsspørsmål fungerte som naturlige responser på hva som ble sagt. Mange av informantene var tid-

vis frustrert over dårlige prøveresultater. Forskeren var derfor oppmerksom på at emosjonelle utluftninger kunne få for stor plass i intervjuet (informant-bias). Derfor ble intervjudata sammenlignet med feltnotater fra observasjonene. Forskeren anser intervju og samtaler som en samkonstruksjon mellom forsker og informant. Intervjudata fra de åpne intervjuene har hovedsakelig tematilnærming fordi tematikker ble synlige under observasjonen (Mann, 2016).

I feltarbeidet forsøkte forskeren å være en profesjonell forsker, ved å vektlegge en utenforstående (outsider) posisjon for å kunne forstå og fortolke kunnskap fra informantene, som har innsideerfaring (insider) fra et utenforstående perspektiv. Dette for å kunne gjøre sensitive fortolkninger, gjengi observasjoner troverdig, ikke bli emosjonelt involvert, og følge etiske retningslinjer slik som å ha respekt for informantenes politiske overbevisning og maktstrukturer i feltarbeidet. Det kan ha betydning for sannhetsverdien i etnografisk forskning (se også Roth, 2017, s. 55–59).

Viktig var likevel det å prøve å få informantene til å forstå konsekvensene av forskningen, være respektfull og vise min interesse for forskningstemaene. For å få tilgang til informantenes sosiale kunnskap måtte forskeren stille spørsmål av personlig – og derfor sensitiv – karakter. Utvikling av en profesjonell forskeridentitet kunne bidra til nødvendig distanse mellom informant og forsker, og bli kjent med dem på deres egne premisser og lytte til deres refleksjoner (se Roth, 2017, s. 53–59).

Det å være en profesjonell forsker med en type autoritet tydeliggjorde etiske aspekter ved feltarbeidet. Det ble viktig å være sensitiv for informantenes trivsel og beskytte deres følelser i sosiale situasjoner ved å la informantene styre samhandlingen. En kritisk, refleksiv kommunikasjonsprosess ble brukt for å forhindre at informantene utleverte privat informasjon; de var vanlige elever uten kjennskap til etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 2007). Det å framstå som en profesjonell forsker har forhåpentlig gjort det klarere for informantene at informasjonen ville kunne bli publisert i vitenskapelige journaler.

Denne metodologien skulle sikre integritet ved dialog, slik at informantene kunne snakke fritt uten frykt for uheldige konsekvenser. Det var et mål at disse etiske retningslinjer synliggjorde mulige konsekvenser ved deltakelse for informantene. Vårt inntrykk var at informantene og foreldrene så betydningen av tematikken, og at de ønsket å bidra.

Konstruksjon av casehistorier om identitet-i-prosess

Innen biografisk forskning er en livsfortelling forstått som data, mens livshistorien som trekker på mange forskjellige datakilder, er den analytiske fortellingen nedtegnet av forskeren. Et fylldig datasett blir slik en casehistorie via et plot (overgangsfasen), og forskeren må forhandle fram en fortelling med mange hendelser, tidsdimensjoner og brudd. Det å transformere longitudinelle data til en casehistorie innebærer induktiv identifikasjon av tema: familieposisjonering, respons, ny posisjonering på skolen og utenfor, interessedrevet læring, utdannings- og inkluderingsforventninger i et utdanningsforløp. Analyser av tematiske deler av nyere data ble sammenlignet med tidligere analyser av samme tematikk (McLeod & Yates, 2006; Thomson, 2009; Thomson & McLeod, 2015).

Casehistorien er ikke en kronologisk fortelling, men snarere serier av narrativer som alle belyser noen av Marias figurerte verdener over to år i familien, på skolen, i fritiden, og samfunnets integrerings-, utdannings- og framtidforventninger. Disse figurerte verdenene, der Marias prosjekt om å konstruere et selv foregår, gir muligheter for et narrativ i et videre biografisk perspektiv (Thomson, 2009): Marias utdanningsforløp. De temabaserte kategoriene er organisert før og etter overgangen til videregående skole. Analyser av utdanningsforløp på tvers av kontekster og over tid kan derfor illustrere hvordan kulturelle ressurser i figurerte verdener har betydning for endring i posisjonering og framtidorientering. Casehistorien er skrevet i fortid for å vise at hver beskrivelse er basert på en situert observasjon; den er ikke ment å fungere som en tidsuavhengig sannhet (Gutierrez & Rogoff, 2003).

Begrepene identitetsposisjon og figurerte verdener brukes for å analysere spenninger mellom unge jenters ikke-akademiske muligheter og de på skolen på den ene siden og de utfordringer de erfarer i familien, med venner og sosiokulturelle normer på den andre. Interessen er å identifisere jentenes sosiale posisjoneringer, kjønnet-etniske markører, forskjellige idealer og utdanningsforventninger når de beveger seg mellom figurerte verdener, med betydning for deres selvforståelse, utført posisjonering og orientering mot framtiden.

Resultat: En casehistorie om identitet-i-prosess

I denne biografiske casehistorien, inspirert av Thomson (2009), analyseres en av de ti unge jentene, Maria, som er katolikk. Familien hennes snakket tigrinja i Norge; de var fra Eritrea. Her analyseres hennes utdanningsforløp og hvordan hun forstår seg selv, og hvordan hun utfører og endrer posisjoner som lærende sett i lys av de muligheter og motsetninger hun opplevde i overgangsfasen. Casen illustrerer hvordan norske utdannings- og integreringsforventninger har betydning for identitetsformasjon i et komplekst samspill mellom familie, skole og samfunnets normer. Maria er representant for de ti jentene i studien.

Marias utdanningsforløp

Foreldrene til Maria var immigranter fra Eritrea. De hadde gått på voksenopplæring i Norge og fullført yrkesutdanning. Faren var ambulansesjåfør, moren var helsearbeider. Maria bodde sammen med foreldrene og fire søsken. De første feltnotatene indikerte at Maria var avslappet når det gjaldt skole. Hun sa at hun klarte seg ganske bra faglig, uten for mye innsats. Hun fortalte at venner betydde mye. Maria spilte håndball; hun snakket positivt om laget, vennene der og treneren, og sa at han jobbet for inkludering uavhengig av spillernes etniske/sosiale bakgrunn. Maria brukte moderne klær, mascara, øredobber, og hun hadde langt hår.

Marias sosiale posisjon i familien, med venner og framtidsorientering

Marias historie starter med familien, som synes å være viktig for framtids- og utdanningsforventninger med betydning for hvordan Maria uttrykte selvforståelse.

Maria karakteriserte foreldrene som liberale personer. De ville at hun skulle ta egne valg, ha frihet og være åpen for alle mennesker uansett bakgrunn – integrering var viktig. Når det gjaldt utdanning, forsøkte de å motivere henne til å se mulighetene i Norge. Utdanning ble sett i sammenheng med integrering. Femten år gammel forklarte Maria følgende:

Maria: Mamma påminner meg, at vet du hva, det er folk som ikke har muligheten, til å gjøre det de faktisk vil. [...] og de har ingen rett til å velge for livet sitt når de blir tvunget til å gå i militæret. For eksempel pappa, sier til meg, er at hvis han hadde hatt muligheten ville han blitt advokat. [...] han tok videregående her, også begynte han på studiene. [...] hele familien min er integrert [i Norge]. De har en viss utdanning.

Maria: De er opptatt av at jeg skal velge selv. Være fri. Det er jenter i min klasse som ikke får gå ut. Moren min sier at det ikke er bra. [...]

Maria: Foreldrene mine sier at jeg kan velge utdanning selv, yrkesfag eller studie[spesialiserende]. [...] De er opptatt av skole. Men de stresser meg ikke. [...]

Maria: Karakterene mine er gode nok, mange firere. Jeg kunne sikkert ha gjort det bedre hvis jeg gadd å gjøre mere lekser, men det går ganske bra. Det er ikke vanskelig [...]. Men, jeg vet ikke hva jeg vil bli. Jeg kommer til å søke på studieforberedende. Det er best når jeg ikke vet hva jeg vil bli. (intervju 2012)

Her kan man se hvordan Maria forsto sin kjønnnet-etniske posisjon i sin figurerte familie-verden; hennes foreldre tilbød henne en posisjon som oppmuntret til utdanning og som sikret integrering gjennom framtidig yrkesdeltakelse. I 10. klasse, når Maria ikke visste hva hun ville bli, var hennes respons å posisjonere seg for et utdanningsprogram som kunne gi valgmuligheter på et senere tidspunkt. Maria så ut til å følge familienormen om utdanning.

Under feltarbeidet, som 15-åring, beskrev Maria andre kjønnnet-etniske markører og posisjoneringer i familiens figurerte-verden:

Maria: Foreldrene mine synes jeg burde ha venner utenfor vårt eritreiske nettverk. De mener det er viktig i Norge. Min bestevenninne er muslimsk. Mamma er bestevenninne med mora. Vi er naboer. Hun spiser ikke bacon. Ellers er vi like. (intervju 2012)

Maria sier: «Utledninger kjøper ofte klær på salg.» Maria nikker mot to sari-kledde damer som handler på salg i butikken vi er i. Maria sier: «Jeg er mer opptatt av at klærne skal være moderne [...]» (feltnotater 2012)

Her ser man at Maria er opptatt av å være venner med folk uavhengig av etnisk-religiøs tilhørighet. Samtidig ser vi at hun indikerer at det er en gruppe som er «forskjellig fra oss»-utledninger. Klær synes å være en viktig kjønnet-etnisk markør for Maria, hun indikerer en link mellom det å være utlending og hva klær kan markere.

I de tidligste feltnotater fra 2012 ser vi at Marias selvforståelse var at hun synes å sette søkelys på sosiale relasjoner mer enn skolearbeid. Det følgende utdraget er illustrativt:

Maria og Mona snakker om hva som er viktigst for dem, skole eller venner. Maria sier: Jeg tar ikke skole sånn veldig superseriøst. Jeg gjør lekser og sånn. Og Samira [læreren] er utrolig grei. Hun bryr seg. [...] Men jeg har mange venner, og Mona er bestevennen min [klemmer henne inntil seg]. Vi er sammen hver dag. Mødrene våre er også venner. [...] Mona er muslim, og jeg katolikk, men det tenker vi aldri på. (feltnotat 2012)

Maria: [...] mamma sier jeg ikke må gifte meg med en fra Eritrea. Jeg kan velge selv. [...] jeg vet ikke hva jeg kommer til å gjøre. (intervju 2012)

Her kan vi se hvordan Maria i sin figurerte familie-verden forstår sine etnisk-kjønnete markører som det å være åpen for andre etniske nettverk, gjøre frie valg og inkludere seg.

En reise til Eritrea skulle vise seg å få stor betydning for Marias kjønnet-etniske selvforståelse og framtidsposisjonering. 16 år gammel, i sommerferien før hun skulle begynne på videregående skole, reiste hun til Eritrea for første gang:

Maria: Vi var i Eritrea i sommer. Jeg reiste med mamma, pappa og storesøsteren min. [...] Når vi landet gråt mamma. [...] Landet var

utrolig fint. Men var det trist å være der også. Alt var veldig annerledes enn sånn jeg har det i Norge.

Maria fortsatte:

En dag ble jeg med kusinene mine for å hente vann. Etter å ha gått veldig langt ble jeg så sliten. Kusinene mine satt meg på eselet og fortsatte å gå selv. Det var så vondt på en måte. [...] Tenk på alle mulighetene jeg har, og i Eritrea henter kusinene mine vann. [...] De bare jobber og jobber. Tenker ikke over det. (intervju 2013)

Her ser vi hvordan Marias transnasjonale figureerte familie-verden, og livsbetingelsene for familien som bodde i Eritrea, synliggjorde spenninger og motsetninger som initierte refleksjoner over familiens kjønn-etniske posisjoner og egne framtidsmuligheter i Norge.

I Norge, noen måneder senere, fortalte Maria at hun hadde begynt å undersøke hvordan den politiske situasjonen i Eritrea begrenset framtidsmulighetene til familien hennes. Hun søkte informasjon på internett og engasjerte seg i digitale diskusjonsforum for å forstå mer:

Maria: Jeg har blitt interessert i å finne ut hvorfor eritreere reiser ut. Jeg vil velge samfunnsfaglinje neste år [2. året på videregående]. [...] Jeg har lyst til å lære mer om Afrika. (intervju 2013)

Her kan vi se hvordan en reise til Eritrea fungerte som kulturell ressurs som katalyserte selvforståelse, med andre ord: Marias kjønn-etniske posisjonering. Vi ser at Maria valgte å posisjonere seg med en økende interesse for sin eritreiske familie. Hennes respons var å lære mer om Eritrea, politikk og flyktningproblematikk. Reisen hadde også betydning for hvordan Maria posisjonerte seg mot et bestemt linjevalg – samfunnsfag. Her så hun muligheter for å koble sin nye interesse til skolefagene – utdanningsplaner tok form.

Et år senere, i det andre året på videregående skole, møtte vi Maria (17 år) igjen. Hun fortalte at hun hadde vært på ferie hos slektninger i USA. Hun snakket om viktigheten av integrering:

Maria: Det var bra å se hvordan integrering fungerte i USA. Jeg synes det så ut som om de klarte integrering bra uten å miste sin eritreiske identitet. Når de hentet meg på flyplassen sto de og «shantet» høyt det eritreiske velkomstropet, det var litt rart [pause] samtidig som de hadde på seg moderne klær.

Maria sa videre:

Å jobbe er en fin måte å bli integrert på. I Norge er det for mange som ikke kommer i jobb. Da blir det ikke integrering. [...] Jeg tror jeg heller vil jobbe med integrering i Norge. (feltnotat 2014)

Sentralt i Marias narrativ var hennes selvforståelse og fortolkning av familiens transnasjonale «kjønnet-etniske» figureerte-verden, etniske markører og integrering i Norge. Marias utførte (performative) posisjonering på ungdomsskolen i 15–16-årsalderen, hennes respons, kan være forankret i en forestilling eller et imperativ om at å være integrert i Norge betyr å «dempe» egen eritreiske kjønnet-etniske posisjonering og tilpasse seg en «norsk» posisjon. Hun avsto fra å bruke kjønnet-etniske markører og posisjonerte seg som åpen for andre, og det å jobbe for integrering via utdanning. Det kan være en respons til et norsk makronarrativ om integrering som hevder viktigheten av at «vi er alle like». Maria viser en gryende interesse for å anerkjenne eritreisk kjønnet-etnisk posisjonering etter transnasjonale kontakter og impulser.

Marias sosiale posisjon som lærende

Maria responderte på familiens kjønnet-etniske utdanningsforventninger, som reflekteres i hvordan hun posisjonerte seg som lærende på skolen og i friminuttene.

De følgende utdrag fra feltnotater i 2012 illustrerer Marias posisjonering:

Læreren legger opp til muntlig diskusjon i naturfag. Det er de fem mest aktive elevene som deltar i diskusjonen i denne timen også. Maria er ikke en av dem. Hun ser dels ut av vinduet, dels ser hun ut til å lytte til diskusjonen. Hun tegner blomster. (feltnotat 2012)

Notater:

Når det ringte ut flokket snart fire–fem jenter seg rundt Maria. Jentene slentret ut i gangen, de gikk tett sammen, snakket og lo høyt. [...]

Maria snakket høyt og fikk mye oppmerksomhet. I timene var hun stille [...]

Maria sa: Hvis noen gutter gir oss et rykte, da bare ser jeg på dem og sier rett til dem at det der holder du kjeft med. Du må være tøff her. Hvis du ikke sier ifra at de juger så får du fort et dårlig rykte. (feltnotat 2012)

Her ser vi at på ungdomsskolen utførte Maria en stille posisjonering i timene. I friminuttene utførte hun en sosial kjønnnet-etnisk «tøff» posisjon hvor hun konfronterte guttene hvis hun synes det var viktig. Vi ser at foreldrenes søkelys på å oppmuntre til utdanningsforventninger og på vennskap og inkludering kan ha ført til at Maria satset mest på vennskap på dette tidspunktet.

Som 16-åring begynte Maria på studiespesialiserende program på en videregående skole litt lenger unna. Vi møtte henne etter skoletid. Hun snakket om «livet» på videregående:

Maria: Tja. Det er mer fritt nå. Vet ikke [...] jeg trives. Det er en større skole. Flere personer å møte. Forskjellige lærere [...]. Litt stressende, men det er fremdeles greit. [...] du har mer frihet.

Maria fortsatte:

Det går opp for deg at du kan ikke bare bli det du vil bli. Du må ha karakterer. Det er det som er problemet. Det kan ødelegge ganske mye. Man må sette seg mål. Du trenger nok poeng.

Det var mange utledninger i klassen. Jeg så meg rundt – det var bare utlendinger. [...] Det ble protester. Klassen vår ble delt. Skolen sa det var for å hjelpe. Jeg synes det var rart. Er jeg en utlending liksom? (intervju 2013)

Her ser vi at Maria på videregående har endret måten hun forstår seg selv på som lærende, til en som strever med å få gode karakterer. Vi ser også at hun undrer seg over om hun blir posisjonert som «utlending» av lærere på skolen. Hun synes å posisjonere seg som norsk.

Da Maria var 17 år, andre året på videregående skole, møtte vi henne igjen. Maria fortalte at hun hadde begynt på programfag – samfunnsfag.

Hun fortalte at første klasse var slitsomt: Følgende utdrag er illustrativt:

Maria: Jeg fikk høre om henne. Vi var på prøvedager i 9. klasse. Jeg hadde rettslære. Og da fikk jeg høre at den læreren henger oss ut. [...] Hun er sånn. Hvis hun merker at du ikke har gjort noe. Hun er en flink lærer, men hun sier «Gjør det». Og hvis du ikke gjør det, eller stiller spørsmål, at du ikke skjønner, da er hun negativ.

Hun blir irritert når jeg stiller spørsmål. [Hun sier] Forstår du ikke? [...] og jeg bare satt sånn her. Og hun sier «følg med». Alle ser seg rundt, og ingen skjønner noe. Og jeg bare «Hææ», jeg snakka ikke. Også sier hun «hvorfør fniser dere?» [...] Og så sier hun «ta tingene dine, og sekken din og gå. Du kan bare gå». [...] Hun er skikkelig ute etter å ta meg. Sånt skjedde ofte. [...] Vi hadde et møte og det ble bedre en stund, men det gikk ikke. Da tok pappa tak i det. Det ble et stort møte, og da fikk jeg bytte klasse og fag og sånn. Så nå går jeg med Mona [bestevenninnen]. (intervju 2014)

Her ser vi at læreren ser ut til å ha posisjonert Maria som tøff eller rebelsk. Marias selvforståelse og fortolkning av situasjonen er at hun har bedt om hjelp, og ikke blitt forstått. Læreren ser ikke ut til å undersøke hva Maria tenkte om situasjonen.

Maria fortalte om andre vanskelige situasjoner. Følgende sitat fra feltnotatene er illustrativt:

Maria: Jeg presenterte en oppgave jeg valgte selv. [...] Jeg snakket om hvordan eritreere flyktet til Europa gjennom Egypt [...] unge eritreere betaler smuglere for å ta dem gjennom Egypt til Israel, til Vesten. Mange kommer aldri fram, de ender opp hos kriminelle. Det er så mye grusomt som skjer med dem der. Noen mister organer [...].

Jeg synes presentasjonen gikk fint. Men jeg fikk bare 3. Læreren sa ingen ting. Noen av de andre elevene kom bort til meg etterpå og sa det var en god presentasjon. Jeg ble veldig skuffet. [...] De synes det var rart. (feltnotat 2014)

Her ser vi at Maria har søkt informasjon for å forstå de forskjellige erfaringene eritreere med flyktningbakgrunn har – som hennes egen familie. Læreren manglende respons på dette tema ser ut til å skape forvirring for Marias personlige kjønn-etniske identitetsprosess. Maria posisjonerte seg som stille i timene på ungdomsskolen; på videregående ser det ut til at noen lærere posisjonerer henne som bråkete. Interessene hennes blir ikke aktualisert i fagene.

I det siste møtet med Maria, som 17-åring og nesten ferdig med andre året på videregående skole, beskrev hun hvordan hun hadde endret seg som lærende:

Maria: Jeg trodde videregående skole skulle bli lett. For å være ærlig så har det vært mye vanskeligere enn jeg trodde. [...]

Jeg skal gjøre ferdig siste året. Så skal jeg bo hjemme et år til. Kanskje ta opp noen fag? Videregående har vært slitsomt. Det går ikke så bra som jeg trodde. Men jeg vil gjerne jobbe som sosialarbeider eller noe sånt i framtiden. [...]

Om fem år bor jeg her [multietnisk bydel], og jeg jobber som sosialarbeider med integrering og ungdom som har sosiale problemer. (intervju 2015)

I overgangen til videregående skole opplevde Maria ulike utfordringer angående utdanningsmuligheter. Det å være opptatt av integrering og inkludering og samtidig oppleve liten respons på hennes interesse for eritreisk flyktningproblematikk i den norske skolediskursen hadde betydning for hvordan hun utførte sin posisjonering på skolen. Hendelsen synes å prege hennes selvforståelse som lærende og hennes utdanningsforløp på en negativ måte. Maria erfarte utfordrende hendelser og motsetninger, som et resultat av komplekse narrativer og imperativer, om hva det betyr å være integrert

eller inkludert i familien, i hennes transnasjonale etniske familienettverk, på skolen og i det norske samfunnet. Hun opplevde også utfordrende posisjonering på skolen – som å bli posisjonert som rebell av en lærer når hun trengte hjelp, eller å bli plassert i en klasse med «utlendinger» [Marias ord]. Maria reflekterte ikke over om hennes utførte kjønnnet-etniske posisjonering på skolen hadde positiv eller negativ effekt på utdanningsforløpet. I løpet av feltarbeidet, når det gjaldt utdanning, så Maria ut til å manifestere en tro på at det var mulig å utdanne seg til sosialarbeider og bidra til inkludering. Vi kan se at Maria posisjonerte seg aktivt i forhold til det å bli en yrkesaktiv og integrert ung kvinne.

Oppsummert kan vi si at Maria, gjennom hele feltarbeidsperioden, reflekterte over posisjonen sin som inkludert. Hvor kommer denne posisjonen fra? Og hva er den en respons på? Maria merket seg at integrering i USA innebar å delta i yrkeslivet og videreføre kulturelle praksiser fra Eritrea, som å «shante» (hilse). En slik kjønnnet-etnisk markering og sosial posisjonering utførte hun ikke selv. Hun syntes å distansere seg fra en mulig «de andre»-posisjon. Hennes posisjon kan være en respons på et norsk majoritetssimperativ om at å være inkludert betyr «å bli lik» og distansere seg fra «de andre» – det kan være egen etnisk gruppe.

Diskusjon

Casehistorien viser hvordan Maria var posisjonert mot utdanning og deltakelse i yrkeslivet, som de andre ni ungdomsskolejentene i denne studien. Jentene hadde forskjellig etnisk bakgrunn, men beskrev sammenfallende familieposisjoneringer med henblikk på utdanning og framtidig yrkesdeltakelse. Funnene notert i casenarrativet diskuteres nedenfor med vekt på identitetsposisjoner som lærende på tvers av figurerte verdener (Holland mfl., 1998) i familien, på skolen og i samfunnet omkring. Sentralt var også hvordan Maria brukte kulturelle ressurser og interagererte med forskjellige læringsaktiviteter hun var engasjert i innenfor og utenfor skolen, i tilknytning til hennes utdanningsforløp og kjønnnet-etniske framtidssorientering.

Spenninger og motsetninger om kjønnnet-etnisk utførte posisjoneringer på tvers av figurerte verdener var sentralt for Marias selvforståelse. Hun var optimistisk om seg selv som lærende på ungdomsskolen. Tross utfordringer

på videregående skole beholdt hun kontroll over sitt utdanningsforløp og så framtidsmuligheter representert ved utdanning. Maria posisjonerte seg som «en som kan bedre hvis jeg vil» på ungdomsskolen, og en som «synes videregående skole var vanskeligere enn hun trodde». Hun så muligheter selv om karakterene var svakere enn hun ønsket. Hun fant inspirasjon i familiens kjønnnet-etniske posisjonering; hun var posisjonert til å fokusere, uten press, på utdanning, og for å være åpen for mangfold og inkludering ved å delta i et framtidig yrkesliv i et multietnisk Norge. Familien oppfordret til kontakt med mennesker utenfor eget etnisk nettverk. Gjennom feltarbeidet ser vi hvordan Maria forhandlet og reflekterte over familieposisjoneringene, og hvordan hun posisjonerte seg som inkludert.

Ifølge Erstad mfl. (2016, s. 37) strever vi i Norge i dag med å beskrive kulturell variasjon på tross av at landet har et kulturelt og etnisk mangfold. Årsaken er at vi fremdeles tenderer til å bygge sosial integrasjon og inkludering på en forståelse av «de andre», noe som betyr at «de andre» bør bli «like oss». Forståelsen kan ha røtter tilbake til Norges løsrivelse fra Danmark – for å bli en selvstendig stat. I Norge finner vi derfor en mulig underliggende forventning om at alle, også immigranter, skal oppfylle det kollektive imperativet at «de andre» må bli «like oss». Dette synliggjør behovet for å diskutere konsekvenser av ideer om hva inkludering kan innebære i det multietniske Norge (Erstad mfl., 2016, s. 28–29 og s. 36–37).

I casen om Maria ser vi at hun distanserte seg fra å være «utlending» – en av «de andre» – og et mulig norsk makronarrativ om at «norskhet» betyr «å være lik». Dette imperativet kan være en makronarrativ i det norske samfunnet (McLeod & Yates, 2006). På den måten var kjønnnet-etniske maktrelasjoner eksplisitt i hennes familienarrativ, og Maria vurderte behovet for utdanning i en kjønnnet-etnisk kontekst. Vi ser at hennes gryende interesse for Eritrea og kjønnnet-etnisk posisjonering ikke blir kontekstualisert i videregående skole. Det synes som om det er en splitt mellom hennes ønske om å lykkes faglig og lærernes respons på hennes posisjonering. Maria utviklet seg som lærende ved å ta ansvar for eget utdanningsforløp basert på støtte fra sitt eritreiske familienettverk. Dette inspirerte en «stå på»-posisjon. Marias kjønnnet-etniske posisjonering var å bruke markører som ungdomsklær, ikke eritreiske klær eller å «shante».

I løpet av feltarbeidet var Maria både bevisst og usikker når det gjaldt egen utvikling og selvforståelse som lærende. Vi kan se hvordan hun reposisjo-

nerte sin framtidorientering. Narrativet viser sammenhengen mellom hverdagsressurser, kulturelle interesser og posisjonering som lærende (Rogoff & Lave, 1984; Roth & Stuedahl, 2017, 2020; Roth & Erstad, 2015; Edwards, Biesta & Thorpe, 2009; Thomson, 2009; Erstad mfl., 2016). Maria var engasjert i å lære mer om Eritrea og eritreisk praksis, flyktningproblematikk og inkludering (Hull & Greeno, 2006). Hun forsøkte å bruke sin uformelle læringsinteresse i samfunnsfag, men fikk ikke respons. Likevel så hun utdanning som nøkkelen til å jobbe med integrering i framtiden.

Vi ser at Marias forskjellige kjønn-etniske posisjoner på tvers av figurerte verdener hadde betydning for hvordan hun definerte sin identitet som lærende. Spesielt ser vi hvordan krysningspunktet mellom personlig kjønn-etnisk identitetsposisjonering og hvordan hun responderte på en mulig dominant «det å være integrert og lik oss og dermed forskjellig fra de andre»-posisjon (jf. Erstad mfl., 2016), var sentralt i hennes læringsløp (Ludvigsen mfl., 2011). Maria var gryende interessert i Eritrea og eritreisk kjønn-etnisk posisjonering. Det er tydelig at hun reflekterer over skolens manglende interesse for hennes interesse for eritreisk problematikk. Hun undrer seg over hvorfor, uten å finne svar. En forklaring kan være at læreren fulgte det norske makronarrativet om «likhet» og valgte å ikke kontekstualisere eritreisk problematikk – «de andre» i klasseromsdialogen. Kulturell variasjon ble tonet ned (Erstad mfl., 2016). Maria beholdt kjønn-etniske (norske) markører som moderne klær gjennom hele feltarbeidsperioden. Hun reflekterte over at slektninger i USA hadde beholdt flere eritreiske markører. Hun posisjonerte seg aktivt i forhold til det å være inkludert i framtiden. Hun ville bidra til inkludering gjennom yrkesvalg.

Avslutning

Denne casehistorien illustrerer viktigheten av hverdagspraksiser og posisjonering i utviklingen av elever som en lærende på skolen. Det å bruke Holland mfl. (1998) sin teori innebærer ofte at forskeren følger informantene på forskjellige aktiviteter for å dokumentere posisjonering (Holland & Leander, 2004), som for eksempel elever som lærende på tvers av settinger. I dette kapitlet har jeg vist hvordan gjentatte intervju og deltakende observasjon av unge jenter som lærende i hverdagslivet og på skolen kan informere oss

om hvordan de erfarer motsetningsfylte posisjoner i figurerte verdener – i familien, i transnasjonale nettverk, på skolen og i det norske samfunnet. Begrepet «figurerte verdener» hjelper oss med å utforske hvordan unge jenter ser for seg et «framtid-selv» på tvers av forskjellige kontekster og over tid. Ved å bruke Holland mfl. (1998) sin teori kan vi analysere posisjoner tilbudt av familie, skole og samfunnsmessige normer når unge jenter som lærende utfører sine kjønn-etniske sosiale posisjoner. Marias respons var å undre seg over noen av posisjoneringene – særlig på videregående skole. I Marias figurerte verden var posisjonen å bli inkludert i forgrunnen. Når hun fikk interesse for eritreisk kjønn-etnisk praksis, ser vi at Maria ikke var kjent med et mulig norsk «bli lik» makro-inkluderingsnarrativ (jf. Erstad mfl., 2016).

Konklusjon

Denne studien viser at skolen er en arena der det å diskutere inkludering sett i lys av et imperativ om at det å være norsk kan bety «å være lik», familieforventninger og selvforståelse er viktig. For å nå vårt mål om inkludering (jf. Salamanca-erklæringen, UNESCO 1994) er det viktig at skolen har kjennskap til det mulige norske makronarrativet, og at en slik forventning om integrering og inkludering i Norge kan gi mindre rom for mangfold. Det synes å være særlig viktig i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole når valg for fremtiden tas.

Referanser

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Edwards, R., Biesta, G.J.J. & Thorpe, M. (Red.) (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, Activities and Networks*. Routledge.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. & Arnseth, H.C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- González, N., Moll, L., C. & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum.
- Gutierrez, K. & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individuals' traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25. <https://doi.org/cm5cv6>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3. utg.). Psychology Press.
- Holland, D. & Leander, K. (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos*, 32(2), 127–139. <https://doi.org/bgzbgk>
- Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Hull, G.A. & Greeno, J.G. (2006). Identity and agency in nonschool and school worlds. I: Z. Bekerman, N.C. Burbules & D. Silberman-Keller (Red.), *Learning in Places: The Informal Educational Reader* (s. 77–97). Peter Lang.
- Hull, G.A. & Zacher, J. (2007). Enacting identities: An ethnography of a job training program. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(1), 71–102. <https://doi.org/bfwjbx>
- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (2011). *Learning Across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices*. Routledge.
- Mann., S. (2016). *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. Palgrave Macmillan.
- McLeod, J. & Yates, L. (2006). *Making Modern Lives: Subjectivity, Schooling, and Social Change*. State University of New York Press.
- Mjøset, L. (2009). The contextualist approach to social science methodology. I: D. Byrne & C.C. Ragin (Red.), *The SAGE Handbook of Case-Based Methods* (s. 39–68). SAGE Publications.
- Moje, E.B. & Luke, A. (2009). Review og research: Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437. <https://doi.org/10.1598/rrq.44.4.7>
- NOU 2020: 16. *Levekår i byer. Gode lokalsamfunn for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cc978f8e2184980b4597ba59796e7e3/nou/pdfs/nou202020200016000dddpdfs.pdf#page53>

- Rogoff, B.E. & Lave, J.E. (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Harvard University Press.
- Roth, S. (2017). *Educational Trajectories in Cultural Worlds. An Ethnographic Study of Multiethnic Girls Across Different Levels of Schooling* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/55779>
- Roth, S. & Erstad, O. (2015). Positional identities in educational transitions: Connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls. *Ethnography and Education*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/gjh5s3>
- Roth, S. & Stuedahl, D. (2017). «You Norwegians think we female Muslims are not free»: Enactment of gendered positional identities during transition stages. *Gender and Education*, 31(6), 756–773. <https://doi.org/gcz79p>
- Roth, S. & Stuedahl, D. (2020). Multi-ethnic girls' social positional identities in educational transitions. *Girlhood Studies*, 13(1), 83–100. <https://doi.org/hh35>
- Sikes, P. (2010). The ethics of writing life histories and narratives in educational research. I: A.-M. Bathmaker & P. Harnett (Red.), *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research* (s. 11–24). Routledge.
- Statistisk sentralbyrå (2020a). *Fakta om Befolkningen* [statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>
- Statistisk sentralbyrå (2020b). Gjennomføring i videregående opplæring. [statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/list/vgogjen>
- Thomson, R. (2009). *Unfolding Lives: Youth, Gender and Change*. The Policy Press.
- Thomson, R. & McLeod, J. (2015). New frontiers in qualitative longitudinal research: An agenda for research. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(3), 243–250. <https://doi.org/gfkp82>
- Urrieta, L., Jr. (2007). Figured worlds and education: An introduction to the special issue. *The Urban Review*, 39(2), 107–116. <https://doi.org/b4w44d>
- Wortham, S. (2004). The interdependence of social identification and learning. *American Educational Research Journal*, 41(3), 715–750. <https://doi.org/dk47wg>

Rosnes, E.V., Sikveland, M. & Johannessen, Ø.L. (2022). Hvordan kan historieundervisning bidra til mer inkluderende forståelser av identifikasjon og tilhørighet? I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 190–219). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100308>

Kapittel 8

Hvordan kan historieundervisning bidra til mer inkluderende forståelser av identifikasjon og tilhørighet?

Ellen Vea Rosnes, Marita Sikveland og Øystein Lund Johannessen

Sammendrag: Dette kapitlet tar utgangspunkt i inkludering og elevenes identitetsarbeid som kontinuerlige prosesser og som gjensidig innvirker på hverandre i undervisningen. Kapitlet undersøker de didaktiske utfordringer elevmangfoldet representerer i et slikt perspektiv. Videre presenteres og diskuteres resultater fra et forskningsprosjekt som undersøkte hvordan læreplanens vektlegging av inkluderende mangfold kan realiseres gjennom historieundervisningen. Prosjektet er inspirert av James A. Banks' (2016) ideer om lokal og global identifikasjon, og er spesielt relevant for læreplanens tverrfaglige tema «demokrati og medborgerskap». Videre er prosjektet inspirert av Nordgren og

Johanssons (2015) didaktiske rammeverk for interkulturell historielæring, og Deborah Hayes og kollegers (Hayes mfl., 2006) studie om lærerprofesjonalitet og læringskvalitet. Prosjektet ble gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt, og det empiriske grunnlaget omfattet observasjon og dokumentasjon av 12 undervisningstimer i en fjerdeklasse gjennom 5 uker. Det ble i prosjektet gjennomført planleggingsmøter mellom forskerne og lærerforskeren, klasseromsobservasjoner, gruppeintervjuer med elever og refleksjonssamtaler etter undervisningsøktene. Kapitlet illustrerer hvordan et bevisst valgt og formulert inkluderingsperspektiv, uttrykt i praktisk handling blant annet gjennom lærerens valg av tema og arbeidsmåter og med en tverrfaglig tilnærming, gir rom for å arbeide med elevmangfoldet i klassen på trygge måter. Målet er å konstruere et inkluderende læringsmiljø som «åpner opp» for et mangfold av erfaringer og perspektiver samtidig som elevenes sosiale og emosjonelle behov ivaretas.

Nøkkelord: *elevmangfold, identifikasjon, inkludering, lærerprofesjonalitet*

Abstract: *This chapter starts out with the premise that inclusion and pupils' identity work are continuous processes mutually influencing each other through teaching and learning. The chapter examines the didactic challenges represented by diversity in pupils' backgrounds from such a perspective. Furthermore it presents and discusses results from a research project that examined how the curriculum's emphasis on inclusive diversity can be realized through history teaching. The project is inspired by James A. Banks' (2016) ideas of local and global identifications and is particularly relevant to the interdisciplinary topic of the curriculum «Democracy and citizenship». Furthermore, the project is inspired by Nordgren and Johansson's (2015) didactic framework for intercultural history learning and Deborah Hayes and colleagues' (Hayes et al., 2006) study of teacher professionalism and learning quality. The project was carried out as an action research project and the empirical basis included observation and documentation of 12 lessons over a period of 5 weeks in a fourth grade class. In the project, the researchers and the teacher researcher had planning meetings, classroom observations, group interviews with pupils and reflective conversations with the teacher after the teaching sessions. The chapter illustrates how a deliberately chosen and formulated perspective on inclusion, expressed in practical action, for example through the teacher's choice of topic*

and working methods and with an interdisciplinary approach, allows for working with diversity in class in safe ways. The aim is to construct an inclusive learning environment that «opens up» for a diversity of experiences and perspectives at the same time as the pupils' social and emotional needs are met.

Keywords: *diversity, identification, inclusion, teacher professionalism*

Innledning

Ifølge de nye læreplanene for skoleverket skal opplæringen i skolen bidra til å oppdra barn og unge ikke bare til lokalt og nasjonalt, men også globalt engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Samtidig skal skolen bidra til å utvikle felles referanserammer for den enkeltes tilhørighet til et samfunn kjennetegnet ved mangfold, blant annet gjennom å gi elevene «innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (op.cit., s. 5). Den overordnede del av læreplanverket stadfester videre at «[d]e erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (ibid.). Elevenes identitet som enkeltmennesker og samfunnsborgere formes gjennom deres tilhørighet til og erfaringer i ulike fellesskap.

I dette kapittelet er målet å undersøke hvordan læreplanens vektlegging av å skape felles referanserammer for identifikasjon og tilhørighet kan realiseres i det mangfoldige klasserommet. Vårt fokus er på det daglige arbeidet i grunnskolens mellomtrinn, nærmere bestemt i historieundervisningen som del av samfunnsfaget på fjerde trinn, og med utgangspunkt i dette fagets kompetansemål.¹

Kapittelet bygger på og redegjør for resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt som undersøkte hvordan lærere kan bidra til inkludering gjennom å gi rom for at kulturell forskjellighet blir synliggjort og arbeidet med på

1 Forskningsprosjektet ble planlagt og gjennomført mens Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK06 fremdeles var gjeldende i grunnskolen, og hvor kompetansemålene var flere og mer detaljert utformet. Når vi her henviser til Kunnskapsløftet LK20, er det ut fra bevisstheten om at de overordnede verdiene og føringene i «Fagfornyelsen» viderefører og utdyper en tenkning som var vel etablert også i LK06, og som lå til grunn for kompetansemålene også den gang.

måter som gjør den til en ressurs i historieundervisningen. Med inkludering og inkluderende praksiser mener vi i denne sammenhengen at skolen og lærerne i de ulike fag legger til rette for at alle elevene med utgangspunkt i sine ulike bakgrunner og erfaringer kan være *aktive bidragsytere* til læringsmiljøet og egen samt medelevers læring og slik oppleve at de hører til og regnes som fullverdige medlemmer av klassen eller gruppen (Allan, 2008; Arnesen, 2004; Arnesen, Allan & Simonsen, 2010; Engen & Kulbrandstad, 2004; Haug, Nordahl & Hansen, 2014; Johannessen, 2015b, s. 175 f.). Med vårt utgangspunkt i den nye læreplanen vil vi nettopp framheve som sentralt i en inkluderende undervisning muligheten for aktiv medvirkning og den subjektive opplevelsen av å kunne bidra med egen unike erfaring og kunnskap til klassens læring (Hayes mfl., 2006; Johannessen, 2014, 2015b).

Globalisering aktualiserer spørsmål om identitet, nasjonal tilhørighet og medborgerskap på nye måter. Mangfoldsbegrepet har, som vist i introduksjonkapittelet (s. 17–18), mange dimensjoner. De forståelser av begrepet som i dag er de dominerende innenfor mangfolds- og inkluderingsfeltet, utfordrer det snevrere fokus på noen få utvalgte sosiokulturelle dimensjoner som tidligere kjennetegnet flerkulturforskning og spesialpedagogisk forskning (ibid.). Den superdiversitet som blant andre Vertovec (2007) redegjør for, har sammenheng med både moderniserings- og individualiseringsprosesser (Skeie, 2006, 2010), samtidig som internasjonal migrasjon og transnasjonalisme også bidrar til det beskrevne mangfoldet. Dette reflekteres i det klasserommet leseren vil møte i dette kapittelet. James A. Banks hevder at det er behov for en god balanse mellom en kulturell, regional, nasjonal og global identifikasjon (Banks, 2016, s. 45). Elevene må lære å reflektere over sine egne opplevde tilhørigheter til ulike typer fellesskap – lokalt, nasjonalt og globalt. Hvordan har deres måter å tenke om, identifisere seg med og tale om disse tilhørighetene en innvirkning på andres tilsvarende opplevelse, og omvendt? Global identifikasjon som normativt ståsted handler om en pedagogikk som fremmer global bevissthet og å være konstruktiv i møte med de endringene globaliseringen bringer. Det betyr blant annet å være bevisst på sosiokulturelt mangfold som en mulig ressurs og lære å se seg selv som en verdensborger.

Det å fremme globale identifikasjoner blir noen ganger sett på som en trussel mot en nasjonalt forankret undervisning, men i henhold til Banks er det rom for begge verdisynene og deres politiske anliggender (Banks, 2016,

s. 45). I skole og utdanning bør det være en balanse mellom en lokal og en mer global tenkning. Utvikling av global identifikasjon avhenger blant annet av hvordan mangfold som følger med globalisering og internasjonalisering, ses og fremmes i samfunnet og i dets ulike fellesskap og institusjoner. Banks (2015) bruker begrepet «mislykket medborgerskap» for å beskrive prosessen til elever som ikke opplever tilhørighet og lojalitet til det nasjonale forestilte fellesskapet (Anderson, 1996), fordi de ikke internaliserer felles overordnede verdier som er gjeldende i nasjonalstaten. De føler seg strukturelt ekskludert. Mislykket medborgerskap fører til en ambivalent identitet, noe som betyr at identiteten først og fremst baseres på snevrere kategorier enn en felles nasjonal tilhørighet, som for eksempel etnisitet, språk og religion. En av årsakene til dette, ifølge Banks (2015), er assimileringsideologien som historisk sett har fått dominere i skolen. Han argumenterer for at skolene bør fokusere på å hjelpe elevene til å utvikle en mer global bevissthet.

Flere regjeringer og beslutningstakere har fremmet interkulturelle utdanningsprogrammer med sikte på å inkludere etniske minoriteter og transnasjonale identiteter i det nasjonale fellesskapet (Nordgren & Johansson, 2015, s. 2). I den norske skolen er, som vist innledningsvis, inkludering og mangfold som utfordring og mulighet reflektert i så vel opplæringslova (opplæringslova, 1998, § 1-1) som i det nye læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring. Det er likevel en utfordring å komme videre fra politiske beslutninger og retorikk til praksis i undervisningen.

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsket vi å få en bedre forståelse av krav som stilles til ulike sider ved lærerens profesjonalitet og faglige skjønn, for at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Mer spesifikt ville vi ta for oss spørsmålet om *hvilke muligheter, begrensninger og dilemmaer lærere i grunnskolen møter når de i tråd med læreplanen prøver å utvikle et inkluderende og mangfoldsbevisst læringsmiljø som fremmer globale identifikasjoner i historieundervisningen*. I kapittelet diskuteres også *hvordan slike muligheter kan realiseres, begrensninger overvinnes og dilemmaer håndteres i lærernes daglige arbeid* i sine klasser. Kenneth Nordgren og Maria Johansson har utviklet et begrepsapparat for interkulturell historielæring med potensial for en mer inkluderende og mangfoldsbevisst historieundervisning (Nordgren & Johansson, 2015). Rammeverket inspirerte oss til å jobbe med sosiale og kulturelle forskjeller i det norske samfunnet i et *historisk perspektiv* der

minoritets–majoritets-relasjoner var involvert. Vi søkte å finne ut om dette kunne gjøres på måter som responderer på noen av kompetansemålene i gjeldende læreplan samtidig som de kunne kobles implisitt eller eksplisitt til noen viktige problemstillinger i elevenes liv. Her søkte vi å finne rom for et maktkritisk perspektiv som kunne engasjere elevene kollektivt eller individuelt på forskjellige måter.

Forskningsprosjektet var organisert som et aksjonsforskningsprosjekt der en lærerforsker og en forsker sammen utviklet et undervisningsopplegg som så ble prøvd ut og dokumentert. Prosjektet undersøkte særlig den planlagte og realiserte historieundervisningen som del av faget Naturvitenskap, samfunnsfag, mat og helse (NSM), og hvordan denne ble erfart av elevene, lærerforskeren og forskeren som deltakere. Som vi vil komme tilbake til i vår diskusjon, kan funnene også være relevante for læreres utvikling av egen praksis i andre humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag og emner i grunnskolen.

Teori – En inkluderende og mangfoldsbevisst historieundervisning

Innledningsvis og med basis i læreplanens overordnet del har vi argumentert for at det bør være en balanse mellom en lokal og en mer global tenkning i skole og utdanning (Banks, 2016; Osler, 2016). I prosjektet var vi opptatt av betingelsene for at læreren på et konkret og hverdagslig nivå kan konstruere et læringsmiljø som fremmer globale identifikasjoner i sin egen klasse, særlig på bakgrunn av særtrekk ved elevkollektivet og hver enkelt elevs sosiokulturelle bakgrunn og læringsforutsetninger i et fag som historie. Vi var videre interessert i hvilke muligheter som finnes for å fremme en global identifikasjon blant elevene innenfor de mer strukturelle og skolepolitiske rammene og den aktuelle skolekonteksten. Hva kan prioriteres fra læreplanen? Hvilke pedagogiske tilnærminger er best egnet for å fremme en global identifikasjon blant elevene, blant annet ved å hjelpe elevene til å forstå seg selv og sin plass i verden både i lokal, nasjonal og global forstand?

Rammeverket til Nordgren og Johansson bygger på etablerte historiedidaktiske teorier og teorier om interkulturell utdanning. Sentrale begreper er historisk bevissthet og interkulturell kompetanse (Nordgren & Johansson,

2015). Basert på disse teorifundamentene utviklet forfatterne et «rammeverk for interkulturell historielæring» (Nordgren & Johansson, 2015, s. 8) som kombinerer tre mentale prosesser for å forstå historien – å *erfare*, *tolke* og *orientere* (Rüsen, 2005) med tre interkulturelle dimensjoner – *sosiale og kulturelle prosesser*, *representasjoner fra ulike kulturer* og *desentrerte perspektiver* (se tabell 8.1).

Tabell 8.1 Forenkling basert på og fritt oversatt etter rammeverket til Nordgren & Johansson, 2015: «Intercultural historical learning: a conceptual framework».

	A. Sosiale og kulturelle prosesser	B. Representasjoner fra ulike kulturer	C. Desentrerte perspektiver
1. Erfare	1A... historie rundt kulturelle møter	1B... historie som diversitet av stemmer	1C... historie som nåtidig kultur
2. Tolke	2A... historie som narrative strukturer	2B... historie som kilde fra ulike kulturer	2C... historie som kulturelt system
3. Orientere	3A... ved å ta i betraktning narrativer om bruk av historie	3B... ved å analysere ulik bruk av historien	3C... ved å bruke historie for å relatere til en multikulturell samtidighet

I rammeverket er det formulert spørsmål som presiserer og operasjonaliserer de tre nivåene i historieforståelse for hver av de tre ulike dimensjonene ved interkulturell forståelse. For vår planlegging, utprøving og observasjon med dokumentasjon av undervisningsperioden viste Nordgren og Johanssons rammeverk seg å være et nyttig redskap. Imidlertid, siden undervisningskonteksten var en klasse med fremdeles svært unge elever (fjerde trinn på barneskolen), fant vi det mindre aktuelt å forholde oss like forpliktet til alle de tre nivåene (og de tilhørende ni aspektene ved narrativ kompetanse) som er beskrevet i rammeverket. I utviklingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget og i dokumentasjonen og analysen valgte vi derfor primært å fokusere på erfaringsnivået (nivå 1 i figuren) og å se dette nivået i relasjon til de tre interkulturelle dimensjonene (posisjonene 1A, 1B og 1C øverst i matrisen). Vi var imidlertid bevisst på potensialet i undervisningsopplegget til også å fremme elevenes evne til å tolke historiske hendelser og bruke slike tolkninger i sine praktiske liv, som er andre og tredje nivå i historiefortolkningsprosessen.

Vi ønsket å komme nærmere en operasjonalisering av hvordan et læringsmiljø preget av inkludering, mangfoldsbevissthet og en global bevissthet kan gjenkjennes i skolehverdagen, og hvilke praktiske avveininger og grep dette innebærer for læreren i arbeid med fagstoffet i egen klasse. Til dette trengte vi et videre og mer allmenndidaktisk begrepsapparat, i tillegg til det mer presise historiedidaktiske begrepsapparatet inspirert av interkulturell kompetanse. Dette fant vi hos de australske pedagogene Deborah Hayes og kolleger (Hayes mfl., 2006). De har gjort en stor empirisk studie om lærerprofesjonalitet og læringskvalitet («productive pedagogies») i Queensland, Australia, en region kjennetegnet ved høy grad av sosiokulturelt mangfold blant elevene. Rammeverket ble utviklet ved hjelp av et kombinert kvalitativt og kvantitativt forskningsdesign der målet var å syntetisere hva lærere og studenter tenker på som de viktigste egenskapene til deres «ideallærer». De spurte konkret hva som kjennetegnet praktisk pedagogikk, vurderingsformer og studieprestasjonene i disse lærernes undervisningsgrupper. Etter å ha analysert og syntetisert det omfattende materialet fra den kvalitative survey-studien og de semistrukturerte dybdeintervjuene endte de opp med fire hovedkategorier av faglige kvaliteter hos den gode læreren. De fire sentrale begrepene i produktive pedagogikker er *intellektuell kvalitet*, *relevans* («connectedness»), *støtte* («supportiveness») og *arbeid med og verdsetting av forskjellighet*.

Metode

Forskningsprosjektet som kapittelet bygger på, ble planlagt og gjennomført i tråd med et samarbeidende aksjonsforskningsdesign (Lund, 2007; Noffke, 2010). Aksjonsforskning er et forskningsdesign som kan være velegnet når profesjonsutøvere, som for eksempel lærere, ønsker å utvikle sin egen praksis gjennom å undersøke den systematisk med utgangspunkt i et nærmere definert problem og gjennom utprøvinger som setter i gang endringsprosesser. Prosessen starter gjerne med at man identifiserer en utfordring og formulerer et forskningsspørsmål. Hva ønsker vi å forandre? En bestemt handling eller handlingssekvens – i aksjonsforskning gjerne kalt *utprøving* eller *aksjon* – planlegges som et mulig svar på denne utfordringen – en aksjon som setter i gang en bevegelse, skaper en endring, gir mulighet for ny innsikt i problemet og kan vise vei til en løsning (Hiim, 2010, s. 48 f.).

Utprøvingene tok utgangspunkt i undervisning på fjerde trinn i delemnene for NSM. Undervisningsprosessen, fra formulering av et problem, via avgrensning i tid av et tverrfaglig undervisningsopplegg, utvalg av undervisningstema og tilhørende kompetansemål fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013), og til detaljplanlegging av undervisningsøkter og arbeidsmåter for elevene, ble gjennomført som et samarbeid mellom lærerforskeren og forskeren. Tett koblet til dette ble også forskningsdesignet planlagt med opplegg for dokumentasjon av planleggingsøkter, observasjon av klasseromssamtaler, oppgaveløsning, gruppediskusjoner og refleksjonssamtaler mellom lærerforskeren og forskeren etter øktene. For analysen og redegjørelsen for denne i dette kapittelet innebar dette at fokus hovedsakelig var på nivået «klasseromserfaring». Sett i relasjon til den allmenne didaktikken og nærmere bestemt læreplanteori kan vi videre si at dette prosjektet fokuserer på de tre nederste nivåene i Goodlads typologi, nemlig den oppfattede læreplanen som involverer lærerens tolkning av den formelle læreplanen, den operative læreplanen som refererer til lærernes planlegging og gjennomføring av en undervisningsplan, og det erfaringsmessige nivået som refererer til elevenes erfaringer i klassen (Goodlad, 1994).

Følgende data ble hentet fra planleggingen og gjennomføringen av undervisningen: lærerforskerens notater, refleksjonssamtaler med forsker om utarbeidelse og evaluering av undervisningstimene, undervisningen (10 timer på 5 uker), gruppediskusjoner (2) og innleverte oppgave (4). Klassen var preget av sosiokulturelt mangfold, særlig knyttet til at om lag 9 av totalt 25 elever kom fra familier hvor begge foreldrene, den ene eller hele familien har immigrert til Norge. Prosjektet ble innrapportert til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), i tråd med retningslinjene.

Utprøvingen: Konstruksjon av en mer inkluderende forståelse av nasjonalstaten gjennom læreprosesser i historiefaget

I det følgende vil vi redegjøre for utprøvingen av et undervisningsopplegg hvor vi var bevisste på den rollen læreren kan spille når det gjelder å legge til rette for en inkluderende læringskontekst som fremmer globale identifikasjoner: Hvilke muligheter og begrensninger ligger i den eksisterende læreplanen for klassetrinnet, i elevkollektivet og situasjonen i klassen for øvrig? Hvilke læringsmål fra læreplanen er relevante, og hvorfor? Hvilke pedagogiske tilnærminger er tjenlige for å fremme globale identifikasjoner blant elevene? Hvordan kan læreren planlegge og gjennomføre undervisningen?

To etablerte og anerkjente tilnærminger, som nylig oppnådde forsterket oppmerksomhet i reformen av læreplanen, gir gode muligheter til å planlegge undervisning preget av både lokal og global identifikasjon: tverrfaglig arbeid og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Historie er en del av NSM, som er et tverrfaglig fag i grunnskolen. Når vi jobbet med et tema fra ulike vinkler, nådde vi kompetansemål i historie og samfunnsvitenskap så vel som i norsk. Dybdelæring gir mulighet til å lære noe grundig, bruke tid på det aktuelle emnet og la elevene selv delta i å forme sine egne læringsprosesser. Dette innebærer at ikke alle elevene trenger å fokusere på det samme innholdet, og at elevene lettere kan lære av hverandre. Tverrfaglighet og dybdelæring kan på denne måten legge til rette for mer inkluderende læringsprosesser.

Planleggingsstadiet: Utvalg fra pensum

Kompetansemålene i NMS for 4. klasse det semesteret vi gjorde vår aksjonsforskning, inkluderte verdensrommet, jernalderen, urfolk, familie, identitet, digital kompetanse, kropp og helse, miljø, teknologi og design. I vårt prosjekt fant vi kompetansemålene knyttet til samisk kultur og levemåte og familie og identitet av høy relevans. De spesifikke målene innenfor disse fagene var:

- beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane
- bruke omgrepa fortid, notid og framtid om seg sjølv og familien sin

- samtale om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgaver i familien
- finne informasjon om og presentere eigen familie for ein til to menneskealdrar sidan (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For å arbeide med disse kompetansemålene planla læreren ulike metodiske tilnærminger som lesing, skriving, tegning, diskusjon, se film, søking på internett og intervjuing.

Elevkollektivet og klasseromskonteksten

Et hovedspørsmål i prosjektet var, som nevnt i introduksjonen, hvordan lærere kan legge til rette for et mer inkluderende og mangfoldsbevisst læringsmiljø som fremmer globale identifikasjoner. Viktige utgangspunkt for læreren er da det sosialt og kulturelt definerte og over tid etablerte elevkollektivet med sine relasjoner og posisjoner (Roland, 1998), situasjonen i klassen, samt lærerressurser. I klassen vi observerte, hadde elever med minoritetsbakgrunn en innvirkning på mangfoldet i og med at ni av elevene hadde andre nasjonale bakgrunner, noen av dem blandet, i tillegg til den norske majoritetsbakgrunnen:

Her føle eg at det går mye av seg sjøl fordi ved å belyse det de kommer med så får me på ein måte ulike sider, fra forskjellige deler av verden av seg sjøl. Eg trengje ikkje å forberede det, for det komme naturlig fordi me har så mange [med minoritetsbakgrunn] i klassen. (Lærerforskeren i samtale med forskeren)

Det flerkulturelle klasserommet er i dag et langt mer utbredt fenomen i Norge sammenlignet med for bare et par tiår siden, likevel i større grad i noen områder enn i andre. En stor andel av elevene er derfor i dag vant til å samarbeide i et læringsmiljø preget av kulturelt mangfold. Et flerkulturelt klasserom bringer imidlertid ikke automatisk fram forskjellige perspektiver. Læreren må være bevisst på ressursene, ikke bare utfordringene, som en flerkulturell klasse representerer. En bevissthet om hvordan man kan bruke disse ressursene og *åpne for slik bruk* når man planlegger læringsarbeidet, er av stor betydning. Gjennom et masterstudium i Globale studier erfarte

lærerforskeren at hun ble mer bevisst på hvordan kompetansemålene ofte fokuserer på det nasjonale nivå (Sikveland, 2017). I planleggingsprosessen ble vi mer bevisste på at dersom kompetansemålene er for snevre, kan dette hindre elever som ikke ser seg selv som norske eller som har transnasjonale tilknytninger, fra å identifisere seg med historien som fortelles.

Utfordringer bør heller ikke undervurderes, for eksempel rundt språkkompetanse og «Det urolige klasserommet» (Stray, 2011, s. 136–138). Lærens planer kan ikke alltid gjennomføres, og noen ganger tar læringsprosessen en annen retning enn forventet. Å konstruere en klasseromskontekst der elevene kan konsentrere seg og lære, er en kjent utfordring for alle lærere. En grunn til urolige klasserom i flerkulturelle sammenhenger kan være at noen elever føler at de er «turist i klasserommet», at de ikke er inkludert, men føler seg som «besøkende» (Stray, 2011, s. 138–143). Skolen utgjør en stor del av elevenes liv, og de skal ikke føle seg som turister, men som bidragsyttere og inkludert. Banks begrep «mislykket medborgerskap» kan også brukes for å forstå denne konteksten, og lærerens didaktiske tilnærminger vil være av stor betydning for å fremme inkludering i klasseromskonteksten.

Tilgang til lærerressurser er et annet viktig punkt når det gjelder situasjonen i klasserommet. Et trygt klassemiljø kreves for at minoritetsperspektiver uttrykt på et språk som ikke er elevenes førstespråk, skal komme fram. Dette miljøet er vanskelig å oppnå i en klasse på 25 elever og én lærer. Det å først ha muligheten til for eksempel å heve sin stemme og uttrykke sine tanker i mindre grupper med en voksen som kan gi tilbakemelding, gir tillit til å bringe tanker høyt til resten av klassen i bredere klasseromdiskusjoner. Denne tilnærmingen krever mer enn én voksen i et klasserom.

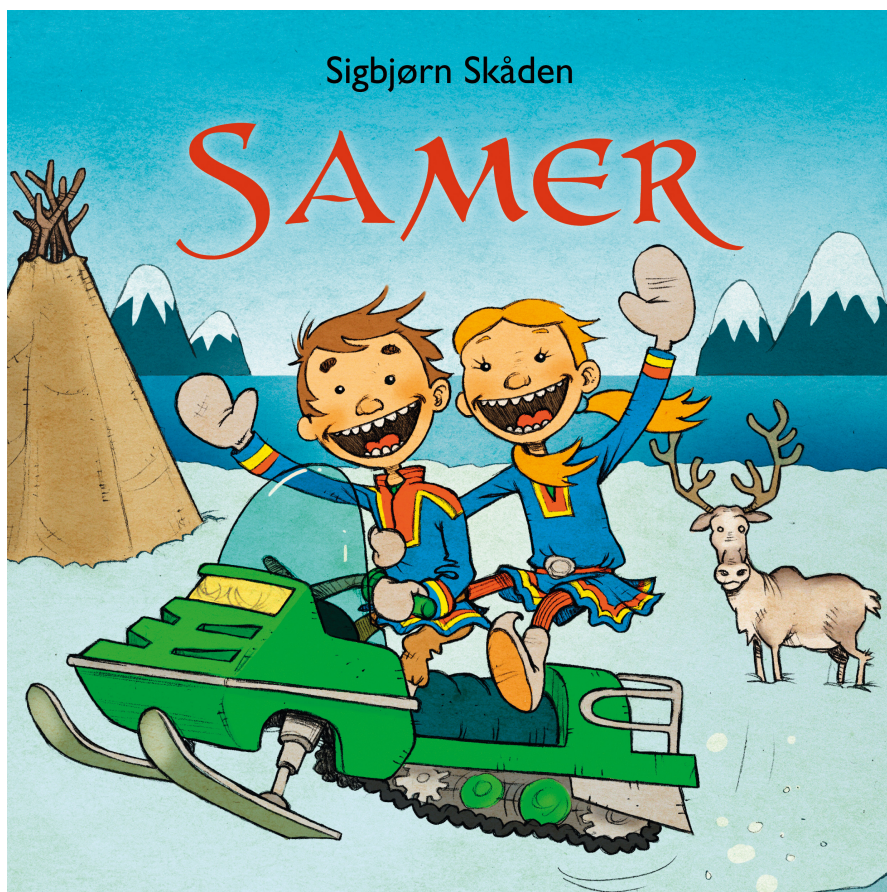
Konstruksjon av klasseromskonteksten gjennom arbeidsmetoder

Hvordan la vi til rette for en klasseromskontekst som åpnet for og dro nytte av eksisterende ressurser i klassen i arbeidet for å nå kompetansemålene nevnt ovenfor? Etter en av klassetimene reflekterte lærerforskeren i samtale med forsker over dette med at elevene måtte få «bruke seg sjøl i timen». Hun merket at «då blir de mer interessert. De blir litt sånt mester på ein måte, sant? Og då stille de nokså likt òg». Et annet fokus var å følge Ludvigen-utvalgets forslag om tverrfaglighet og dybdelæring (NOU 2015: 8).

Siden elever jobbet med kompetansemålene ved hjelp av ulike arbeidsmetoder, kunne de jobbe med emnet hver dag ved hjelp av klasses timer i både NSM og norsk. Det kan sies at kompetansemålene angående identitet og familie automatisk i en flerkulturell klasse fremmer perspektiver fra ulike deler av verden, men vi erfarte at en metodisk bevissthet rundt det å samle inn og presentere de ulike historiene er elementært. Målet om å lære om samisk kultur og levemåte krever en klarere bevissthet med hensyn til å fremme en mer global identifikasjon i tillegg til den lokale. Den overordnede delen av læreplanen fremmer ulike perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2017), men i de spesifikke kompetansemålene, som er lærernes hovedinstrument i vurderingsarbeidet, er fokuset ofte på den nasjonale konteksten. I dette kompetansemålet er det bare uttalt at elevene skal lære om samisk kultur og levemåte, altså urfolk i Norge.

Arbeidsmetoder som ble brukt for å lære om sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte, var først å lese tekster, se filmer og TV-programmer (YouTube og Norsk rikskringkasting – NRK), delta i diskusjoner og svare på spørsmål i et format laget av læreren, for så å skrive faktatekster og lage tegninger. Som det framgår av matrisen rundt interkulturelle læreprosesser i historie, som vi presenterte i introduksjonen, er historien om kulturmøter nyttig for å erfare sosiale og kulturelle prosesser (Nordgren & Johansson, 2015, s. 8, Boks 1A). Historien om den samiske befolkningen er her relevant og i den norske settingen viktig. Videre er representasjonen av ulike kulturer, gjennom for eksempel et mangfold av perspektiver og stemmer der også «de andre» har sin egen stemme, et viktig punkt fremmet av Nordgren og Johansson (Boks 1B). Dette inspirerte oss til å inkludere to øvelser.

Den første øvelsen var å oppmuntre elevene til å søke på internett etter urfolk i andre land. I grupper på to–tre elever og ved hjelp av iPads fant de mer informasjon om urfolk i et land som de var nysgjerrige på. Elever med flerkulturell bakgrunn ble ikke spesifikt oppfordret til å søke informasjon om sitt andre land, men de fikk muligheten til å gjøre det, hvis de ønsket. Læreren hadde inntrykk av at elevene var stolte av sin flerkulturelle bakgrunn, men visste at ikke alle elever ønsker at hun skulle gjøre et poeng av deres forskjelligheter foran de andre elevene. Lærerforskeren skrev i sine refleksjoner at hun hadde undervist i dette kompetansemålet før, men uten denne globale dimensjonen.



Figur 8.1: *Samer* av Sigbjørn Skåden

Den andre øvelsen var å lese kapittelet «Samene skulle bli norske» fra boken *Samer*, skrevet av den samiske forfatteren Sigbjørn Skåden (Skåden, 2012). I grupper på 4, ledet av forskeren, leste vi kapittelet og diskuterte noen spørsmål:

1. Hva betyr begrepet/ordet fornorskning?
2. Hvorfor ville kongen og norske myndigheter at samene skulle bli norske?
3. Hva gjorde læreren hvis de samiske barna snakket samisk på skolen?
4. Hvordan tror du det var for de samiske barna på skolen på denne tiden?
5. Hvorfor skammet noen samer seg over det å være same?

Læreren hadde satt opp spørsmål til teksten ved å begynne med dem som kunne besvares direkte ut fra teksten, og avslutte med spørsmål inspirert av rammeverket presentert i tabell 8.1. Disse krevde mer tolkning og desentring gjennom å be elevene om å ta perspektivene til de samiske barna. Dette er utfordrende for en fjerdeklassing, og svar gitt av elevene kunne være korte, men vi fant det relevant å stille spørsmålet og forhåpentligvis initiere en refleksjon. Det var viktig å kunne diskutere disse spørsmålene i mindre grupper, ledet av en voksen, før en åpen diskusjon i klassen.

Arbeidsmetoder som ble brukt med hensyn til kompetansemålene rundt identitet og familie, var sentrert rundt roller og rollekonflikter, elevenes navn, identitet og familie. Elevene så en film om roller og rollekonflikter, læreren forklarte så om de ulike rollene vi har, før elevene ble oppfordret til å reflektere over sine egne roller. Våre navn er nær knyttet til vår identitet, da det er noe av det første vi sier om oss selv. Elevene ble oppfordret til å søke etter, via Navnetoppen (www.navnetoppen.no) og ved å spørre hjemme, og fortelle historien om og betydningen av navnet sitt.

Neste øvelse gikk ut på å fylle ut et tankekart med tittelen «Identitet – hvem er jeg?». Læreren hadde utarbeidet en modell med ulike bokser med overskrifter for å gjøre tankekartet mer gjennomførbart for elevene: bosted, navn, alder, kjønn, familien min, skole/klasse, fritid, nasjonalitet (se figur 8.2). I sentrum ble elevene bedt om å lage en tegning av seg selv. Læreren understrekte at de kunne skrive og/eller tegne i de eksisterende boksene, og at de kunne sette inn andre bokser som var viktige for dem, for eksempel religiøs tilhørighet. Læreren ønsket ikke å inkludere religion i modellen, for at dette skulle være helt frivillig, men for å vise at religion også er en naturlig identifikasjon for noen, valgte hun å nevne dette muntlig i klassen. Hun understreket også at de skulle tegne flagget til landet de følte seg knyttet til, og at det var mulig å tegne flere flagg.

Videre ble elevene bedt om å intervju en forelder eller besteforelder. Intervjuet la vekt på å få fram fortidsperspektivet det ene kompetansemålet krevde, med fokus på teknologisk utvikling. For at det skulle være mer gjennomførbart for fjerdeklassingene, utarbeidet læreren spørsmålene rundt følgende tema: antall søsken, foreldres arbeid, barnelek, hvordan de holdt kontakten med hverandre, og når de fikk sin første mobiltelefon. På grunn av barnas alder og hva som kan forventes når det gjelder lengden på teksten som skulle skrives fra intervjuene, måtte spørsmå-

lene være korte. Læreren var bevisst på at noen elever med minoritetsbakgrunn kunne ha besteforeldre i utlandet. Hun sa derfor at intervjuet også kunne gjøres gjennom telefon eller digitale hjelpemidler. Elevene fikk anledning til å fortelle om intervjuet i en mindre gruppe og deretter for hele klassen.

Den siste øvelsen gikk ut på at elevene skulle skrive om framtiden etter å ha lest en tekst om mulige framtidige oppfinnelser. Elevene ble oppfordret til å bruke fantasien, men for lettere å komme i gang fikk de et skjema med emner de kunne skrive om. Tittelen på teksten var «Meg selv om 20 år» og temaene var sivil status, barn, bolig, arbeid og om de ville eie noe som ikke eksisterte i dag (en ny oppfinnelse). For å utvikle digital kompetanse måtte teksten skrives på datamaskin.

Lokal og global identifikasjon? Tilknytning – Likhet – Mangfold

I denne delen skriver vi fram resultatene fra intervensjonene som ble igangsatt for å utvikle et mer inkluderende og mangfoldsbevisst læringsmiljø som samtidig fremmer global identifikasjon gjennom historie. I analysen benyttes Nordgren og Johanssons (2015) rammeverk.

Relevansen av kulturmøte i norsk historie for nåtidig kultur

Når det gjelder kompetansemålet om samene, var det tydelig at dette eksempelet på et kulturmøte fra norsk historie gjorde inntrykk på elevene. I sine tekster skrev elevene om hvordan den samiske befolkningen ikke fikk lov til å følge sin religion og kultur og bruke sitt språk. I en av filmene som ble vist i klassen, ble det uttalt at den norske kongen og statlige myndigheter måtte komme med en unnskyldning overfor den samiske befolkningen. Dette var noe som ble gjentatt i elevenes tekster. Selv om dette er et vanskelig tema å diskutere på et mer abstrakt nivå i en fjerdeklasse, fant vi det likevel interessant å stille spørsmål som kunne bidra til å bevisstgjøre elevene og oppmuntre dem til å reflektere kritisk og distansert om egen kultur.

Spørsmålene som ble stilt i gruppesamtalene, bidro til at elevene kunne reflektere på ulike nivå i tråd med rammeverket presentert i tabell 8.1. For å hjelpe elevene til å forstå spørsmålet bedre og få dem til å reflektere på et høyere nivå stilte forskeren noen tillegsspørsmål. Til slutt kunne dette fungere som en hjelp til elevene for å desentrere og relativisere den norske majoritetskulturen (boks 1C i tabell 8.1). Da elevene i mindre grupper snakket om hvem som hadde skrevet teksten vi leste, ble spørsmålet reist om hvem sine stemmer som blir hørt. Dette hadde til hensikt å bevisstgjøre elevene på hvem som forteller hvem sine historier. I mindre grupper forklarte elevene – etter å ha lest tekstene om samene – at «de tenkte de ikke hadde noen verdi», at «de ikke kunne være seg selv» og at «kulturen deres ikke var god nok». Da vi diskuterte dette temaet i en klassesamtale, sørget læreren for å unngå stereotype underliggende forestillinger om samenes levemåte og kultur av typen «samer driver reinsdyrflokker og bor i lavvo». Isteden vektla hun at den samiske befolkningen er like mangfoldig som noen annen befolkning i dag. Vi stilte også spørsmål der vi prøvde å bruke historien til å orientere oss i en flerkulturell nåtid (Nordgren & Johansson, 2015, s. 8, boks 3C). Vi spurte elevene om de visste om grupper som opplever det samme i dag som samene gjorde i vår nære fortid, for eksempel det å ikke forstå språket som brukes i skolen. Det viste seg å være vanskelig å få svar fra elevene på disse spørsmålene, men kanskje det satte i gang noen refleksjoner.

Urfolk som et globalt fenomen

Da vi ba elevene søke på internett etter urfolk i andre land, for å vise at dette er et globalt fenomen, var vi bevisste på å be dem søke etter urfolk «andre steder», og bevisste på ikke å be dem søke i sitt opprinnelsesland. Vi ønsket at dette skulle være deres eget valg. De fleste elever med andre røtter enn norske søkte likevel etter urfolk i de aktuelle landene. Dette var en klar indikasjon på at når de hadde mulighet til å finne informasjon om det landet de hadde familieband til, benyttet de anledningen til å lære mer om det. Det var litt vanskelig for fjerde klasse å søke etter denne informasjonen på iPads, siden det var vanskelig å finne informasjon som var språklig tilpasset deres alder. Selv om læreren ba elevene søke etter tekst, ikke bilder, slo noen opp bilder, og mange av bildene som illustrerer dette emnet, viste seg å være dra-

matiske. I klassediskusjonen valgte læreren å referere til en film de tidligere hadde sett, som er produsert av skoleaksjonen *Hei Verden*.² Klassen hadde sett en film om en quechua skolegutt fra Peru. Ved å referere til denne filmen, som noen av elevene husket godt, kunne likheter når det gjelder hvordan urfolk har blitt behandlet globalt, diskuteres. Mexico ble her nevnt som et eksempel, vel vitende om at en av elevene i klassen hadde bakgrunn fra dette landet.

Alle har et navn med sin egen historie

Når det gjelder kompetansemålene rundt identitet og familie, ble roller som søster, datter, elev, koran-elev og turner nevnt i klassediskusjonen når læreren forklarte de ulike rollene vi kunne ha. Det virket som om elevene hadde forstått poenget med identitetsbegrepet. Elevene begynte deretter å undersøke historien bak sine egne navn, og betydningen av navnet. Da elevene skulle søke etter betydningen av navnet sitt på internett, ble én forskjell mellom dem synliggjort idet bare de norske navnene dukket opp på skjermen. I refleksjonssamtalen etter øvelsen innså vi at vi burde ha foreslått noen internasjonale nettsteder hvor navn vi har i klassen, også vises. Elevene fikk imidlertid anledning til å spørre hjemme om hvorfor de fikk navnene sine, og betydningene av dem. Elevene likte øvelsen, og de fikk muligheten til å presentere historien om navnene sine for klassen. Noen av navnehistoriene inkluderte en forklaring på hvorfor elevene fikk de spesifikke navnene, for eksempel religiøs mening, mens andre ikke hadde noen annen grunn enn at det var et fint navn. Gjennom de forskjellige fortellingene ble mangfoldet i klassen klart tydeliggjort. Elevene uttrykte at de likte å dele historiene om sine navn, og det virket som om noen av dem ikke kjente sine egne navnehistorier på forhånd. De lærte derfor noe nytt om seg selv, og de kunne dele personlige historier med de andre i klassen. Dette var en god start på temaet identitet og familie, hvor alle kunne delta og være bidragsytere i egen læring, uavhengig av nasjonalitet. Vi opplevde at øvelsen bidro

2 *Hei Verden* er en ikke-statlig organisasjon som utvikler og distribuerer undervisningsmaterie-
 riell til skoler i Norge knyttet til nord-sør-spørsmål, fattigdom, utdanning og barns rettighe-
 ter. <http://www.heiverden.no/>

til inkluderende læringsmiljø gjennom at mangfold ble oppdaget på grunnlag av grunnleggende likheter. Alle har et navn, et fingeravtrykk og en historie som er viktig, men historiene kan være forskjellige, og det er rom for mangfold.

Mangfold gjennom den enkeltes identitetskart

Identitetskartet viste seg å være en interessant tilnærming når det gjelder prosjektet om å utvikle en mer inkluderende forestilling om nasjonen, det vil si fremme både lokale og globale identifikasjoner (se figur 8.2). Mange av elevene satte pris på å tegne sine portretter, sin familie og sitt/sine flagg.



Figur 8.2: Identitet – Hvem er jeg?

Som vist i figur 8.3 viser antallet forskjellige flagg at elevene i denne klassen føler seg knyttet til mange land. Noen tegnet bare det norske flagget, noen bare et annet flagg, mens flere tegnet to flagg, noe som er en god illustrasjon på transnasjonalisme. Uten at læreren hadde vært bevisst på å nevne høyt i klassen at elevene kunne ha en tilknytning til flere land, ville det kanskje

ikke ha blitt opplevd som et alternativ for elevene å tegne to flagg. I så fall måtte de ha valgt mellom den norske og den andre nasjonale tilhørigheten, noe som er et svært følsomt tema. Vi opplevde dette som et konkret eksempel på hvordan lærerens bevissthet kan åpne for et mer inkluderende læringsmiljø. Identitetskartene illustrerte også, ved at elevenes egen kunnskap ble tatt i bruk, et mangfold av familieformer. Noen elever inkluderte besteforeldrene, noen bare foreldre og søsken, noen stemor/far og søsken, og noen tok også med kjæledyret til familien. Når det gjelder fritiden, satte noen opp fotball, noen PlayStation, mens andre førte opp dans og gymnastikk, venner og familie.



Figur 8.3: Flagg som viser nasjonale og transnasjonale tilknytninger.

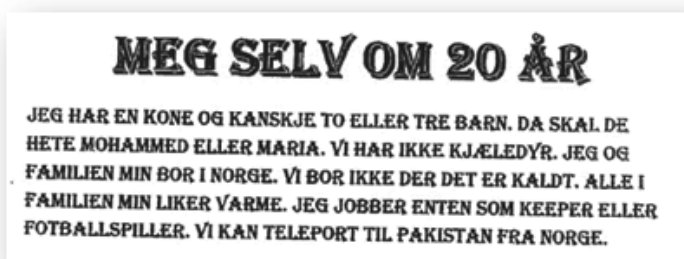
Mangfold i den enkeltes familiehistorie

I intervjuene elevene gjennomførte, kom det fram et mangfold av ulike bakgrunner, både fra Norge og fra andre land. Flere av elevene hadde intervjuet foreldre eller besteforeldre som ikke hadde vokst opp i Norge. Det så ut til at

dette satte i gang en samtale om det aktuelle landet mellom barna og deres foreldre som hadde immigrert, eller deres besteforeldre som bodde i foreldrenes opprinnelsesland. Noen elever uttrykte at de likte å lære om landet hvor mor, far eller besteforeldre hadde vokst opp. På en måte kan man si at dette skapte en forbindelse mellom generasjonene. Noen av foreldrenes aktiviteter, var like de de selv gjorde (hoppe strikk, fotball), mens andre var svært forskjellige, som å leke med villhunder. Elevene syntes det var interessant å undersøke egen familiebakgrunn og lære om hvor de kom fra. Som allerede nevnt er det motiverende å bruke barnas bakgrunn som et instrument for læring. I tillegg fikk hele klassen en rekke nye historier. Ved at det ble lagt opp til å presentere intervjuene først i mindre grupper, kunne elevene diskutere intervjuene mer fritt. Ulike perspektiver fra ulike deler av verden (Europa, Latin-Amerika, Afrika, Midtøsten) ble presentert i klassen, og dette ga mulighet til å sammenligne livsstiler og levemåter fra én til to generasjoner siden i forskjellige geografiske kontekster. Viktige tema som ble diskutert i klassen som følge av dette, var vanlig antall søsken før og nå, kjønnsrelasjoner, spesielt om mor/bestemor jobbet utenfor hjemmet eller om de tok seg av husholdningen, å banke på dører og skrive brev i stedet for å bruke telefon og skrive e-post. Intervjuene hjalp elevene til å desentrere for å forstå tidligere generasjoner.

Mangfold i framtiden

Å skrive en tekst om framtiden viste seg å være litt utfordrende på dette klassetrinnet, da dette – slik vi tolker det – er noe abstrakt. Tekstene var korte, men fremmet interessante samtaler om framtiden, også i et transnasjonalt perspektiv. Elevene nevnte navn, både norske og andre, som de ville gi til sine barn, forskjellige steder i verden hvor de ville bo, og også forskjellige måter man kunne reise på tvers av land på. Det var en utfordring i en fjerdeklasse å reflektere over framtiden både på lokalt familienivå og på globalt nivå, men i det minste noen elever reflekterte over det faktum at det sannsynligvis vil bli enda lettere å reise over hele verden, også for å besøke besteforeldre. En elev snakket om å ha en teleport som gjorde det mulig med umiddelbar forflytning mellom Norge og Pakistan (se figur 8.4).



Figur 8.4: Meg selv om 20 år.

Temaet identitet og familie var interessant for elevene og et nyttig tema med hensyn til å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø. De var ivrige etter å utforske seg selv. Siden det var så mye fokus på alle i klassen, kunne de alle få brukt sine historier på likeverdige måter. Hver fortelling var viktig, uansett hvor den kom fra.

Diskusjon

I vårt prosjekt, med formål å bidra til å utvikle en mer inkluderende forståelse av nasjonalstaten hos elevene gjennom en bevisst didaktisk tilrettelegging som fremmer global identifikasjon i historiefaget, fant vi at kompetansemålene i NSM for fjerdeklassetrinn rundt urfolk, familie og identitet hadde høy relevans (se s. 199–200). For å arbeide med disse kompetansemålene planla vi ulike metodiske tilnæringer, som er beskrevet ovenfor. I den følgende diskusjon rundt utprøvingen og analysen vil vi i tillegg til Nordgren og Johanssons rammeverk for interkulturell historielæring også ta inn perspektiver fra Deborah Hayes og kollegers rammeverk for produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006).

Å erfare kulturmøter og kulturelt mangfold i fortid og nåtid

Nordgren og Johansson (2015) foreslår å prøve å bryte opp den historiske rammefortellingen om hvordan den moderne nasjonalstaten vokste fram, ved hjelp av historiske studier av kulturmøteprosesser og migrasjon. Dette kan skape gjenkjennelse for elever med en migrant- eller minoritetsbakgrunn som ellers ikke opplever å ha del i den dominerende fortellingen (Nordgren & Johansson, 2015, s. 10). Fjerdeklasseelevne i vår studie ble utfordret og opprørt over situasjonen til de samiske barna som ikke fikk lov til å snakke sitt morsmål i undervisningen eller i skolegården. De ble også opprørt over at den norske regjeringen på den tiden ønsket å ta fra dem deres eget språk. Denne kritiske og utfordrende undervisningen om sameenes nyere historie i Norge gav elevene innsikt i sosiale og kulturelle prosesser. Eksempelen viste veien fra undertrykkelse og urettferdig behandling av en minoritet til en ny politikk som forsvarer sameenes rettigheter og aktivt støtter deres kultur. Dette skapte engasjement hos elevene.

Litteraturen elevene leste, gav også mulighet for å høre alternative stemmer og mer kritiske perspektiver på moderniseringen, der enhetsskoletanken også hadde bidratt til å undertrykke språklig og kulturell forskjellighet i skolen. Dette samsvarer med kriteriet *intellektuell kvalitet* i produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006), som har å gjøre med lærernes evne til å introdusere for sin gruppe av elever temaer og fagkunnskap som utfordrer alle. Det som introduseres, bør invitere til kritisk å utforske et aspekt av virkeligheten som de kan knytte an til, videre la dem undre seg, stille kritiske spørsmål og bli engasjert, inkludert, lære om urettferdighet og problemer i samfunnet. Det siste aspektet på nivå 1 i Nordgren og Johanssons matrise som handler om historiske hendelsers potensial for å hjelpe elevene til å desentrere, dvs. å se egne verdier, normer og sosiale praksiser som kulturelt betingede og derfor relative, kan være krevende på våre elevers alderstrinn. Vi vil likevel hevde at forutsetningene var til stede for at noen elever kunne få nye perspektiver på minoritetsmajoritetsrelasjoner i sitt eget lokalsamfunn. Disse relasjonene spilles også ut i skolen, blant annet i form av flerspråklighet og den verdi andre morsmål og førstespråk i praksis tillegges i skolen og samfunnet for øvrig. Dette bringer oss over på det andre nivået i Nordgren og Johanssons rammeverk, som handler om historie som narrative strukturer og altså fortolkninger av hendelser som meningsfulle utviklingsforløp og sammenhenger.

Historiefortelling som dominante eller opposisjonelle narrative strukturer

I vårt prosjekt var situasjonen at skolen ligger i den sørvestlige delen av Norge hvor det ikke er definerte samiske områder, og heller ikke samiske samfunn som er synlige lokalt. Dette betyr at temaet ikke knyttet direkte an til elevenes tidligere erfaring eller lokale virkelighet. Likevel vet mange av elevene av egen erfaring hva det vil si å være tospråklig, idet de har et minoritetsspråk som eget morsmål, eller en mor/far med et annet morsmål og norsk som sitt andrespråk. Det er rimelig å anta at dette er noe av bakgrunnen når tiåringene så tydelig viste engasjement og kunne identifisere seg med den urettferdigheten samiske barn i Norge led for femti år siden. De noterte seg med tilfredshet at Norges konge offisielt beklaget overfor samene at staten aktivt motarbeidet og bidro til å prøve å utrydde språket og kulturen deres. Det er grunn til å anta at minnet vil komme fram igjen dersom status og rettighet knyttet til deres eget eller en venns morsmål eller førstespråk skulle bli truet en gang i framtiden, eller om noen skulle hevde at deres morsmål ikke er verdt å motta offentlig støtte for å kunne styrkes og opprettholdes. Dette kan sees som et eksempel på en undervisning som fremmer inkluderende læringsmiljø ved å åpne for alternative fortolkninger av de samme historiske hendelsene basert på en minoritetsgruppes erfaringer. Å ha møtt slike alternative historiefortellinger og blitt engasjert av dem, kan på et senere tidspunkt gi grunnlag for at elevene utvikler en metaforståelse av etablert historieundervisning som et kulturelt system som er konstruert, som kan være dominant eller opposisjonelt og som kan utfordres og dekonstrueres. Dette ser vi som et eksempel på hvordan en historieundervisning som lykkes med å knytte an til elevenes egne erfaringer på områder som er viktige for dem, også har større mulighet for å utvikle en historieforståelse hos elevene som bidrar til at de kan «orientere seg i livet og i sin flerkulturelle virkelighet» (Nordgren & Johansson, 2015, s. 18). Dette er også et eksempel på erfaringstilknytning («connectedness») eller relevans slik den forstås i rammeverket for produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006).

Å orientere seg i sin samtid gjennom aktiv bruk av historien

I dette historieutdanningsprosjektet søkte vi å arbeide med forskjellighet i en fjerdeklasse på måter som unngikk andregjøring eller å rette et uønsket blikk på enkeltelever. Dette handler om støtte til den enkelte elev og hvordan lærere klarer å utvikle og opprettholde et inkluderende læringsmiljø preget av trygghet for alle i sine elevgrupper og i undervisningen. I henhold til Hayes og kollegene handler dette om «supportiveness» i de produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006). Det å arbeide med forskjellighet handler også om verdsetting av forskjellighet. For å kunne støtte, oppmuntre og inkludere hver enkelt elev i læringsmiljøet, som aktiv deltaker og bidragsyter i læringsprosessen i både klassesamtaler og gruppearbeid, kreves en lærer som kjenner elevene sine som enkeltindivid i elevgruppen – og ikke minst – som elever i nettopp dette emnet (Johannessen, 2014, 2015a, 2015b). Læreren i vårt prosjekt kjente elevene godt. Likevel er det alltid en risiko for at faginnholdet som sådant uintendert kan framprovosere sterke følelser hos en elev, og at han eller hun for eksempel mot eget ønske kan få læringsgruppens oppmerksomhet på en måte som han eller hun er ukomfortabel med. Å unngå andregjøring der det aktivt arbeides med elevenes innbyrdes forskjellighet som ressurs i undervisningen, forutsetter et profesjonelt skjøn som er informert av interkulturell kompetanse. Slik det framkommer i vår analyse av undervisningssituasjonene, ble dette gjort ved å la flere dimensjoner av sosial og kulturell forskjellighet fra elevenes bakgrunn bli aktivert og bevisst forsøkt delt på sensitive måter. Noen elever har besteforeldre i nabolaget. Andre har dem nord i Norge i et lite bygdesamfunn på kysten hvor fiske er en hovedinntektskilde. Andre kan ha sine besteforeldre i et annet land i sør eller øst. Forskjeller i språk, verdensbilde, yrke og økonomisk situasjon kunne på den måten deles i klassen og bli en tverrfaglig ressurs både i historie-, samfunnskunnskaps- og norskundervisningen. Videre kan utilsiktet andregjøring når man ønsker å ta i bruk elevenes innbyrdes forskjellighet i undervisningen, også forebygges gjennom å utforske elevmangfoldet med utgangspunkt i det som er felles for alle elevene i klassen (Johannessen, 2014; Moi, 2010, Skeie, 2010). Viktigheten av dette kom i dette prosjektet spesielt tydelig fram i oppgaven med elevenes navnehistorier.

Kan vår utprøving si noe om mulighetsbetingelsene for å arbeide med og verdsette forskjeller på trygge måter som samtidig bidrar til nye forståelser

av det nasjonale fellesskapet og lokal og global identifikasjon? Spørsmålet må sees i relasjon til det overordnede faglige skjønnet der også trygghet, respekt for den enkeltes egen identitetshåndtering og oppnåelse av fagenes læringsmål inngår i helheten. Dette må, slik vi ser det, blant annet handle om hvordan elevene gjennom en slik undervisning – i tråd med opplæringslova og den overordnede delen av læreplanen – også lærer å leve sammen og være gode venner og klassekamerater selv om de erfarer at de er forskjellige og også vil oppleve å være uenige om verdier og moralske spørsmål. Hvorvidt sosiokulturell forskjellighet og tilhørende uenigheter kan tematiseres, tolkes eller forstås og også diskuteres i klasserommet, vil være en test på om undervisningen bidrar til å nå læringsmålene og til å utvikle nye måter å tenke om nasjonal identitet og tilhørighet. Men for tiåringene i en fjerdeklasse er det fullt utviklede uenighetsfellesskapet ennå et stykke fram på læringsveien (Iversen, 2019). Det samme gjelder langt på vei de krevende spørsmålene om grenser for toleranse og hvem som bestemmer hva som skal tolereres. Dette er fortsatt vanskelige pedagogiske dilemma i den relativt beskyttede offentlige sfæren som et klasserom i skolen er og skal være, så vel som en politisk og filosofisk utfordring i andre og langt mindre beskyttede offentlige rom.

Konklusjon

Regjeringer og beslutningstakere har i flere land fremmet interkulturelle utdanningsprogrammer (Nordgren & Johansson, 2015, s. 2). Innledningsvis redegjorde vi for de utdanningspolitiske motivene som ligger bak den nye norske læreplanen, og hvordan denne både viderefører og forsterker målsettinger knyttet til mangfold og inkludering, sammen med en styrking av opplevd tilhørighet til og identifikasjon med et nasjonalt fellesskap. Å gå fra politikk til praksis er imidlertid fortsatt en utfordring. Gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet har vi delt noen erfaringer fra hvordan vi jobbet med å konstruere mer inkluderende forståelser av nasjonalstaten gjennom å fremme globale identifikasjoner i læringsprosesser i historiefaget i fjerde klasse i en norsk skole. Vi har vist hvordan endringer i den samfunnsmessige konteksten er representert ved et økende og mer komplekst sosiokulturelt mangfold knyttet til blant annet migrasjon og transnasjonalitet. Vi har også vist at en økende vilje til synliggjøring og anerkjennelse av den samiske

befolkningens og de nasjonale minoritetenes egenart danner bakteppet for endringer i den større utdanningskonteksten representert ved læreplaner og kompetansemål.

Den samfunnsmessige konteksten påvirker klasseromskonteksten, hovedarenaen for vår utprøving, og gir både muligheter og utfordringer når det gjelder å konstruere mer inkluderende læringsmiljø. Mulighetene kan, som vist, særlig knyttes til de klare forventningene som ligger i læreplanene og andre styringsdokument, og til den sosiokulturelt mer mangfoldige skole- og klasseromskonteksten. Elevenes mangfoldige bakgrunner og tilhørigheter i vår klasseromskontekst representerte en ressurs som kunne tas i bruk, gitt en pedagogikk som kunne gjøre dette på inkluderende måter og som ivaretok elevens integritet og trygghet. Slik illustrerer prosjektet hvordan lærers valg og bevissthet om ulike arbeidsmetoder er viktig for å konstruere en inkluderende læringskontekst som «åpner opp» for et mangfold av erfaringer og perspektiver samtidig som elevenes sosiale og emosjonelle behov ivaretas.

Selve aksjonsforskningen ble gjort i form av en undervisningsbolk om bestemte tema og i analysen og framskrivningen av et kunnskapsbidrag. Hovedutfordringen, og det kritiske elementet, var at elevene er unge med de begrensninger dette innebærer når det gjelder læring utover erfaringsnivået, i historielæring for eksempel på metanivåene tolkning og orientering. Det er en kjent utfordring i enhver historieundervisning å finne gode måter å knytte erfaringsmessig an til fortiden på, som igjen kan gi grunnlag for refleksjon over elevenes egen samtid slik de opplever den lokalt. Vi ønsket i tillegg å ramme dette inn i forståelser av nasjonal tilhørighet og globalt medborgerskap. Tilgangen til god, håndgripelig informasjon og gode læringsressurser som kan nås gjennom besøk, samtaler med og ekskursjoner til grupper og miljøer som representerer et bredt mangfold som knytter an til det globale, er svært varierende i norske lokalsamfunn. Her stilles det store krav til lærerens nettverk og tilstrekkelige og relevante kunnskaper, samt tid til å finne fram til og knytte kontakt med personer, miljøer og institusjoner. Internett og elevenes utforskning digitalt av foreldrenes eller besteforeldrenes hjemland er her – som vist – en svært aktuell ressurs og arbeidsmåte, men denne må brukes med bevissthet. Studien viser at ved å knytte an til elevenes individuelle livsverdener, og benytte deres personlige nettverk og nære relasjoner på sensitive og respektfulle måter, kan også fjerdeklasseelever oppleve perspektivutvidelse og global identifikasjon gjennom tradisjonelle undervis-

ningsmetoder, lærebøker og internett. Selv om fjerde klasse kan virke tidlig for å utforske alle nivåene i en interkulturelt bevisst historieundervisning, tror vi det er mulig på et utforskende nivå, og at det er mulig allerede på dette klassetrinnet å utfordre elevene til å tenke kritisk og bruke historien til å tolke fortiden og orientere seg i framtiden.

Referanser

- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- Anderson, B. (1996). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt Forlag.
- Arnesen, A.-L., Allan, J. & Simonsen, E. (2010). *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity: A Framework of Teacher Competences for Engaging with Diversity*. Council of Europe Publications.
- Banks, J.A. (2015). Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 151–154. <https://doi.org/hh3v>
- Banks, J.A. (2016). Civic Education in the Age of Global Migration. I: J.A. Banks, M.M. Suárez-Orozco & M. Ben-Peretz (Red.), *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice* (s. 29–52). Teachers College Press.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. I: T. Husén & T. Poslethwaite (Red.), *The International Encyclopedia of Education* (s. 1262–1276). Pergamon Press.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making a Difference – Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Allen & Unwin.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Iversen, L.L. (2019) From safe space to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/ggb52d>
- Johannessen, Ø.L. (2014). «It's just very natural» – interpersonal knowledge as a didactical device in guided classroom conversations in religious education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(2), 51–75.
- Johannessen, Ø.L. (2015a). Negotiating and reshaping Christian values and professional identities through action research. Experiential learning and professional development among Christian religious education teachers. *Educational Action Research*, 23(3), 331–349.
- Johannessen, Ø.L. (2015b). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* [doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>.

- Lund, T. (2007). Action research and school development in expanded learning environments. I: G. Skeie, E.M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action Reseach. A Nordic Perspective* (s. 69–91). Høyskoleforlaget.
- Moi, I. (2010). Religionenes mange hus. I: G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s. 69–85). Universitetsforlaget.
- Noffke, S. (2010). Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. I: S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 6–24). Sage Publications.
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1–25. <https://doi.org/f3m7xn>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A. (2016). *Human Rights and Schooling: An Ethical Framework for Teaching for Social Justice*. Teachers College Press.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. Rebell.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Sikveland, M. (2017). *Det globale klasserommet: Utviklingen av kosmopolitisk identitet* (Masteroppgave). VID vitenskapelige høyskole.
- Skeie, G. (2006). Plurality and pluralism in religious education. I: M. de Souza, K. Engebretson, D. Durka & A. McGrady (Red.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (s. 501–512). Springer.
- Skeie, G. (2010). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Universitetsforlaget.
- Skåden, S. (2012). *Samer*. Cappelen Damm.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>.
- Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.

Fandrem, H. & Skeie, G. (2022). Inkluderende elevmangfold i religions- og livssynsundervisningen. Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelser? I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 220–246). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100309>

Kapittel 9

Inkluderende elevmangfold i religions- og livssynsundervisningen

Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelser?

Hildegunn Fandrem og Geir Skeie

Sammendrag: Dette kapittelet tar utgangspunkt i religionsundervisningen for å diskutere utfordringer knyttet til læringsmiljø og mer spesifikt de spenninger som forholdet mellom majoritet og minoritetsgrupper kan innebære i skolen. Dette kan handle om mobbing og krenkelser basert på etnisitet, kultur eller religion. Gjennom å bruke innsikt både fra religionsdidaktisk forskning og mobbeforskning bidrar kapittelet til å belyse hvordan relasjonelle prosesser i klasserommet kan være knyttet til undervisning i fag, og til å forstå og diskutere hvordan mobbing eller krenkelser kan se ut og håndteres når hendelsene

er knyttet til fagundervisning. Artikkelen legger vekt på behovet for å bevisstgjøre lærere om hvordan man kan kommunisere på tvers av uenighet og motsetninger, uten at krenkelser skjer, men slik at det samtidig foregår både faglig og sosial læring.

Nøkkelord: religionsundervisning, læringsmiljø, sosial læring, faglig læring, mobbing, krenkelse

Abstract: *This chapter uses religious education as a starting point for discussing challenges related to learning environment, and more specifically how the relationship between majority and minority groups may lead to tensions in school. These may result in bullying and violations based on ethnicity, culture or religion. The chapter uses both religious education research and bullying research to shed light on relational processes in the classroom and how they may be related to teaching and learning in school subjects. Furthermore, we discuss how bullying and violence can be understood and how this should be handled when it is related to a specific subject. The article emphasizes the need to raise awareness among teachers about how subject and social learning can be facilitated, even if disagreement and conflict arise, but without violations occurring.*

Keywords: *religious education, learning environment, social learning, subject learning, bullying, violation*

Innledning

I Norge, hvor de aller fleste barn går i offentlig skole og hvor denne skolen vanligvis henter sine elever fra nærmiljøet, er det rimelig å forvente at ulike klasserom gjenspeiler det elevmangfoldet som finnes i lokalsamfunnet. Det være seg ulik sosioøkonomisk status, ulik religiøs, etnisk eller kulturell bakgrunn, eller det kan være snakk om sosiale kategorier som kjønn og kategorier som knyttes mer til interesser, slik som idrett. Det sosiokulturelle mangfoldet kan synes å stå i et visst spenningsforhold til forestillinger om et nasjonalt «vi», som man antar er bygd på homogene kulturelle tradisjoner og verdier (Osler & Lybæk, 2014). I dette spenningsforholdet, mellom ulikheter

og fellesskap, befinner læreren seg, og dette får frem hvordan lærerarbeidet er en hyperkompleks utfordring (Kvernbekk, 2005). De klassiske didaktiske spørsmål om *hva* som skal være innholdet i undervisningen, *hvordan* man skal legge til rette for læring om dette innholdet, og *hvorfor* dette innholdet skal arbeides med på denne måten, besvares og omsettes til handling i møte med elevmangfoldet.¹

Blant utfordringene knyttet til klasser med stort elevmangfold vil vi først peke på at det i slike sammenhenger blir tydelig at mennesker har ulike og motstridende oppfatninger om viktige spørsmål i livet. Det kan være knyttet til religion og livssyn, men behøver ikke være det. Også opplevelser knyttet til migrasjon kan gjøre at elever stiller med helt ulik erfaringsbakgrunn. Noen ganger kan spenninger i forholdet mellom majoritet og minoritetsgrupper føre til store motsetninger i jevnaldringsgruppen. Dette kan henge sammen med ubalanse i maktforhold og ulik tilgang til ressurser, og det kan innebære negative og bastante oppfatninger om grupper man ikke selv tilhører. Et resultat av slike spenninger kan være mobbing og krenkelser basert på etnisitet, kultur eller religion. Hvordan skal lærere forstå de komplekse sammenhenger som fører til dette, og hvordan kan og bør de arbeide for å forhindre det?

Med dette som bakteppe vil vi i dette kapittelet se på hvordan spenningsforhold knyttet til mangfold, eller forskjellighet, kan komme til uttrykk i et klasserom og få betydning for arbeidet med et spesifikt fag, nemlig religionsfaget. Dette gjør vi ved å bringe mobbeforskningen og den religionsdidaktiske forskning i kontakt med hverandre slik at det kan åpne for en diskusjon om hvordan forskning om religionsundervisningens klasserom kan gi en bedre forståelse av hva identitetsbasert mobbing eller krenkelser er. Vi ser først nærmere på læreplanteori og hvordan lovverk og læreplaner forholder seg til denne problematikken. Sentralt blir hvordan opplæringslova kapittel 9A om *trygt og godt skolemiljø*, som er et viktig utgangspunkt i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing og andre krenkelser i klasserommet, er koblet til begrepet «safe space», som har vært brukt om et gunstig lærings-

1 De didaktiske spørsmålene er ytterst knapt omtalt her, men drøftes overalt i didaktikkitteraturen, med noe ulik vektlegging og fortolkning. Blant annet tales det om allmenn didaktikk, fagdidaktikk og allmenn fagdidaktikk (Dale, 1989; Gundem, 1991; Skagen, 1983; Steffensen, 2003).

miljø i religionsundervisningen. I det siste tilfellet handler det om å kunne oppleve det trygt å ytre seg om religion, livssyn og verdier i klassen. Hvordan kan og bør slik ytring og videre læring skje uten at andre elever opplever seg krenket?

Problemstilling

Vi vil diskutere både fallgruver og muligheter læreren står overfor i arbeidet med å sikre et trygt og godt miljø for elevene i klasserommet, og trekker inn denne konkrete situasjonen fra en religionstime i 10. klasse som utgangspunkt:

I en dialoglek skulle elevene ta stilling til påstanden: «Ytringsfrihet i samfunnet vårt må beskyttes. Dette er viktigere enn at noen religiøse mennesker ikke skal føle seg krenket.» Det utspant seg en livlig diskusjon etter dialogleken. To ganger argumenterer en gutt med etnisk norsk bakgrunn at «det burde være lov å tegne tegneserier av Muhammed uten å bli drept for det». Noen elever opponerer veldig mot dette utsagnet og lurer på hvordan han ville følt det dersom noen tegnet hatefulle bilder av ham ... Etter timen finner læreren en av de kvinnelige elevene med muslimsk minoritetsbakgrunn gråtende i gangen. Hun føler seg tydeligvis krenket av det som skjedde i klasserommet. Selv om hun er enig i uttalelsen og deler synet om ytringsfrihet, føler hun seg personlig angrepet av gutten (Flensner & Lippe, 2019, s. 280, tilpasset).

Vår problemstilling er som følger: *Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til å arbeide med religions- og livssynsfaget på en måte som fremmer sosial læring og forebygger mobbing og krenkelser?* Vi ser på problemstillingen primært i en norsk kontekst, hvor faglig og sosial læring ifølge Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skal gå hånd i hånd, men vi trekker også veksler på internasjonal forskning. I vår diskusjon vil vi ellers sette søkelys på hvilke fagdidaktiske valg som kan anses som fruktbare når det gjelder å etablere og opprettholde et godt læringsmiljø i klasserom der man arbeider med undervisning om religion, livssyn og etikk. Vi vil også komme inn på faglige perspektiver som kan bygge bro mellom de to fagfeltene, nemlig ideen om uenighetsfellesskap, interseksjonalitet og perspektiver fra makt- og normkritisk teori.

Hvilket utgangspunkt gir lov- og regelverk?

Læreplanteori er opptatt av å få tilstrekkelig kritisk distanse til skolens lov- og regelverk, blant annet for å få frem at disse fungerer på ulike nivå. Goodlad (1979) bruker i sin beskrivelse av læreplanen fra idé til praksis begrepene den *ideologiske*, den *formelle*, den *oppfattede*, den *gjennomførte* og til slutt den *erfarte* læreplanen. Et poeng med dette er at ulike læreplannivå kan stå i et spenningsforhold til hverandre. Det er ikke sikkert at elevene erfarer det som politikerne hadde som intensjon da de vedtok læreplanen. Når vi i det følgende går inn på både opplæringslova, generell del i læreplanverket, samt fagplanen for religions- og livssynsfaget, er det den ideologiske og formelle læreplanen som står i fokus. Senere, når vi diskuterer den konkrete situasjonen der krenkelser foregår, er det den gjennomførte og den erfarte læreplan som er sentral, med fokus på det som faktisk skjer i den didaktiske virksomheten i klasserommet. Praksisen der er avhengig av en rekke faktorer, men vi vil legge særlig vekt på å få frem den betydning elevens læringsmiljø har. Et kriterium på godt læringsmiljø er at det *ivaretar viktige behov hos eleven* (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Behovene konkretiseres som det å oppleve mestring, anerkjennelse, positiv selv vurdering og selvakseptering.

Love og læreplanverk legger visse premisser og rammer for både læringsmiljøarbeid og didaktisk virksomhet, og noen ganger snakker lovverk og planverk tydelig det samme språket, mens det andre ganger ikke er like entydig. Utdanningspolitisk og juridisk legitimerer skolen sitt arbeid med læringsmiljø generelt i opplæringslovas kapittel 9 A (1998), som blant annet sier dette:

- Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. (§ 9A-2)
- Skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelse som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort (§ 9A-3)
- Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenkelse som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg (§ 9A-4)
- Skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjer ein elev (§ 9A-5)

Når det gjelder mer spesifikt religionsundervisningens fokus på læringsmiljø og mangfold, er dette faget til forskjell fra andre fag omtalt særskilt i opplæringslova § 2-4:

- Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Det legges altså særlig vekt på at KRLE-faget skal samle alle, og at det skal bidra til gode relasjonar mellom elevar. Dette harmonerer godt med, foruten opplæringslovas kapittel 9 A, overordnet del av læreverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her finner vi følgende formuleringer om opplæringsverdigrunnlag: *Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap* (kap. 1.2). Ivaretagelse og utvikling av identitet er sentralt i den situasjonen vi har valgt som utgangspunkt for vår diskusjon. I kap. 2.1 sies det: *Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*. Hvordan elev–elev-relasjonen påvirker en elevs syn på seg selv, finner vi også igjen i situasjonen som skal diskuteres. I delen om *Prinsipper for læring, utvikling og utdanning* finner vi et eget avsnitt om *Sosial læring* (2.1): *Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig*. Videre kan vi lese at: *Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring*. Her knytter den formelle læreplan arbeid med læringsmiljø og arbeid med fag tydelig sammen på en måte som etter vår oppfatning gir utgangspunkt for å utforske hvordan fagdidaktisk forskning kan settes i sammenheng med mobbeforskning, for derigjennom å bidra til bedre sammenheng mellom læreplannivå. Dette vil også kunne bidra til at fagfeltene ikke oppleves så adskilt for lærere som står i klasserommet og i sitt daglige arbeid må forholde seg til begge deler på samme tid. Det hevdes at det er nær sammenheng mellom elevs sosiale og emosjonelle fungering og deres læringsprosess; skolen bør derfor legge til rette for sosial og emosjonell læring i elevgruppen også for å skape et godt grunnlag for faglig læring (Taylor & Dymnicki, 2007). Sølvik (2020) hevder at praktisering av verdisyn, kjerneelement og kompetansemål

i fagfornyelsen forutsetter et kontinuerlig arbeid med læringsmiljøet. Å sette søkelys på sammenhengen mellom faglig og sosial læring innebærer også å se på hvilket potensial for å utvikle klassemiljøet som finnes i lærings situasjoner og vurderingssituasjoner i ulike fag, dvs. hvordan lærere planlegger for slike sammenhenger i ulike fag, og hvordan de utnytter muligheter som oppstår i undervisningssituasjonene. Det vil derfor være ønskelig at læringsmiljøarbeidet kobler allmenn pedagogikk og didaktikk sammen med fagdidaktisk refleksjon. Lærerarbeidet i klasserommet handler oftest om arbeid med læring i fag, og læringsmiljøet blir til ikke minst i samhandlingen om fag. Da er det en fordel om fagenes terminologi og stoffinnhold også trekkes inn i læringsmiljøarbeidet og slik knyttes til relasjoner i klasserommet.

Fuglestad (2007) bruker begrepet sosioididaktikk for å beskrive hvordan de didaktiske kategoriene som mål, innhold, læringsaktiviteter og evaluering må realiseres i samhandlingssituasjoner mellom lærer og elev. Både de faglige og de sosiale relasjonene som aktørene utvikler til hverandre, blir da en sentral del av denne prosessen. I de seinere år er begrepet «fellesskapende didaktikker» introdusert (Hansen, 2014, 2021). Ved å koble *fellesskap* sammen med *didaktikk* vil man få frem hvordan undervisningens mål, metoder og innhold kan samle elevene om et faglig innhold som *det felles tredje*. Slik kan lærestoffet bli en arena for utvikling av elevfellesskapet. Dette er ikke i konflikt med andre didaktiske modeller, f.eks. Bjørndal & Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135), hvor også klassefellesskapet som helhet er viktig. Særtrekket ved fellesskapende didaktikker er at aktiv deltakelse fra alle i klasserommet blir sterkere vektlagt. Det innebærer først og fremst at undervisningen må tilrettelegges og tilpasses alle elevene i klassen, og i tillegg at ekstra oppmerksomhet rettes mot dem som strever med sin plass i fellesskapet. Forskning viser at der fellesskapende aktiviteter preger læreprosessen, er det mer trivsel og mindre mobbing enn når denne type aktivitet ikke er til stede (Eriksen & Lyng, 2018). Slik blir fellesskapende didaktikker et viktig redskap i arbeidet med å forebygge mobbing.

Disse didaktiske perspektiver og linken til arbeid med læringsmiljø lar seg godt forene med innholdet i tverrgående tema i de nye læreplanene. «Folkehelse og livsmestring» setter blant annet fokus på utvikling av gode mellommenneskelige relasjoner, og «demokrati og medborgerskap» vektlegger alles deltakelse og øvelse i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

Arbeidet med de tverrfaglige temaene er konkretisert i de ulike fagplanene, og når det gjelder religions- og livssynsfaget, legges det særlig vekt på å ta opp eksistensielle og etiske dimensjoner ved disse, blant annet menneskeverd. Når det gjelder religions- og livssynsfagets relevans og sentrale verdier på et overordnet plan, finner vi blant annet følgende formuleringer:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

Fagplanen legger i sin videre omtale av de tverrfaglige tema vekt på verdien av å «å kunne ta andres perspektiv», noe som er tittelen på et eget kjerneelement i KRLE-faget. Slik viser både læreplanens overordnede del, de tverrfaglige tema og fagplanen i religions- og livssynsfag at spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner og hvordan disse kan styrkes og utvikles, står sentralt. Fagplanen bygger på en forutsetning om at dette klasserommet er preget av stort elevmangfold, og at læringsfellesskap må bygges med respekt for dette, noe som også har stått sentralt i de seinere års fagdidaktiske forskning om religions- og livssynsundervisning (Skeie, 2017). I det følgende skal vi se nærmere på hva mobbeforskningen kan lære av religionsdidaktisk forskning når det gjelder mobbing og krenkelser, i en kontekst hvor det undervises i religion, livssyn og etikk, og som er preget av stort elevmangfold. Først skal vi imidlertid gå noe inn på den del av mobbeforskningen som er relevant i denne sammenheng.

Mobbing, krenkelser og identitet

Mobbeforskningen internasjonalt har tradisjonelt tatt utgangspunkt i mobbedefinisjonen utviklet av Olweus og Roland (1983), som legger vekt på at mobbing er en intendert negativ handling, som foregår over tid, og der den som utsettes, opplever det som vanskelig å forsvare seg. Selv om definisjonen på mobbing i seinere tid har blitt noe diskutert, tar fremdeles det meste av den internasjonale mobbeforskningen utgangspunkt i denne definisjo-

nen, og det er de sosialpsykologiske teorier som dominerer feltet (Thornberg & Delby, 2019; Lyng, 2019). Fokus i internasjonal forskning de siste 20 årene har vært på at mobbing ikke må sees på som noe som skjer kun mellom en mobber og et offer, men at det er tale om komplekse sosiale relasjoner der tilhørighet til en gruppe er sentral drivkraft for det som skjer (Pepler, 2006; Fandrem mfl., 2009). Implikasjoner fra denne forskningen tilsier at dersom man gir hver enkelt elev en opplevelse av å høre til, og mulighet til å bidra med noe han/hun representerer, kan mobbeatferd forebygges. Også Eriksen og Lyng (2018) har i tråd med dette pekt på det potensial som ligger i å styrke fellesskapsfølelsen i klassen i arbeidet med bedre skolemiljø. Dersom den enkelte elev får en opplevelse av å høre til gjennom å delta, kan engasjement for og lojalitet til skolen og fellesskapet der styrkes.

I dette kapittelet er den forskning som har belyst mobbing med bakgrunn i gruppebaserte stereotyper eller fordommer, som for eksempel gjelder etnisitet, nasjonalitet og religion, spesielt relevant. Den internasjonale forskningslitteraturen bruker begreper som «prejudice-based bullying» (Dennel & Logan, 2015), «identity-based bullying» (Tippett mfl., 2010), «bias-based bullying» (Mulvey mfl., 2018) og «stigma-based bullying» (Earnshaw mfl., 2018). Når det er snakk om religion spesifikt, brukes også «religious-based bullying» (Ansary, 2018), og nokså nylig har også «caste-based bullying» blitt lansert fra religionsdidaktisk hold (Nesbitt, 2019). Det er med andre ord snakk om å lete etter forklaringer på språkbruk og atferd som er knyttet til et kollektivs negative oppfatning av en dimensjon ved en persons identitet. Denne type mobbing viser seg å være mer vanlig i digitale/sosiale medier enn i ansikt-til-ansikt-situasjoner (Earnshaw mfl., 2018; Flygare & Johansson, 2013), og hatytringer på nett inngår som en del av dette bildet (Gradinger & Strohmeier, 2019). Digitalisering gjør at også denne type mobbing er uavhengig av tid og sted og dermed mer globalisert. Selv om den kan forekomme både i og utenfor skolesettingen, er vi i dette kapittelet mest interessert i hvordan den kan forekomme på den fysiske arena i skolen, og nærmere bestemt i et klasserom der det undervises i religion, livssyn og etikk. Fokus er på kommunikasjon og hvordan mobbingen eller krenkelsene henger sammen med negative aspekter ved et læringsmiljø, og i neste omgang hvilke konsekvenser det får for lærerens arbeid i skolen.

For å nærme seg dette blir det først viktig å gå inn på ulike betegnelser som brukes om relasjoner mellom aktører i klasserommet, og peke på viktighe-

ten av distinksjon mellom mobbing, krenkelser og konflikt. Mens *konflikt* er noe som i utgangspunktet foregår mellom to likeverdige parter, innebærer mobbing og krenkelser at det er ubalanse i maktforholdet mellom partene. Den som blir utsatt for mobbing og krenkelser, opplever det som vanskelig å forsvare seg mot det, eller dem som utfører handlingen (Støen mfl., 2018). Forskningslitteraturen snakker gjerne om at mens målet i konflikter er å vinne, er målet i mobbing å skade, ref. «aim is to win» vs. «aim is to harm» (Alsaker, 2015). En situasjon kan imidlertid starte som en konflikt og så eskalere til en situasjon der den ene får overtaket, og der det etter hvert ligner mer på krenkelse og mobbing. Vi bruker *krenkelser* om enkelthendelser, mens *mobbing* kan beskrives som ritualiserte og systematiserte krenkelser. Mobbing kan altså sies å inkludere krenkelse; slik sett er mobbing en type krenkelse, mens krenkelser ikke uten videre er mobbing. Ifølge opplæringslova kapittel 9 A er det krenkelser man må gripe inn overfor, uansett om det er systemisert/skjer over tid, eller om det er enkelthendelser. I praksis er det oftere enkeltkrenkelser enn mobbing man står overfor, men mobbing er mer alvorlig fordi den har en systematisk og mer varig karakter.

Når det gjelder hva som bidrar til at krenkelse eller mobbing skjer, er det viktig å ikke bare ta i betraktning hvordan medelevene handler, men også være oppmerksom på didaktiske valg. Slik kan læreren bidra til at hendelsene tillates eller oppmuntres. Det er ikke uten grunn at det gjennom opplæringslovas § 9A-5 er kommet inn en skjerpet bestemmelse som omhandler voksne som krenker. Resultater fra Elevundersøkelsen 2020 viser at 1,2 % av elevene oppgir at de har blitt mobbet av lærer på skolen 2–3 ganger i løpet av den siste måneden eller oftere (Wendelborg, 2021), det er imidlertid ikke målt om mobbingen har å gjøre med elevens bakgrunn. I en studie om religionsbasert mobbing fra USA, der foreldre ble spurt om mobbing, og 42 % av muslimer, 23 % av jøder og 6 % av katolikker gav uttrykk for at deres barn hadde vært mobbet i skolen på grunn av sin religiøse bakgrunn, ble det i 25 % av tilfellene rapportert at det var lærere eller andre som jobbet på skolen, som stod for mobbingen (Ansary, 2018).

Mobbing og krenkelser, enten det skjer på initiativ fra lærer eller medelever, er en form for maktovergrep. Selv om dette er uakseptabelt, er det viktig å være oppmerksom på at maktspeillet kan være ganske komplekst. Et begrep som er brukt for å fange inn noe av kompleksiteten i hvordan makt utøves i sosiale relasjoner, er *interseksjonalitet* (Crenshaw, 1989, 1991). Det skjer et

samvirke mellom sosiale kategoriseringer som klasse, rase, kjønn, religion, nasjon, politikk, medborgerskap og fysisk funksjonsevne, og disse kategoriene kan kombineres på ulike måter som er negativt. Dette brukes i maktspillet mellom individer og/eller grupper.

Innenfor mobbeforskning omkring sosiale identitetskategorier får interseksjonalitetsbegrepet frem hvordan kategoriseringene kan aktivere overlappende og gjensidig avhengige systemer av diskriminering og marginalisering. Slik blir mer enn én dimensjon ved et individs identitet aktivert samtidig i den negative maktutøvelsen. Ungdom som har erfart identitetsbasert mobbing knyttet til flere sosiale identitetsdimensjoner, har rapportert mer negative effekter av mobbing og mer skolevegring og frykt enn de elever som bare har erfart «endimensjonal» mobbing og der mobbingen *ikke* har vært basert på gruppebaserte negative oppfatninger (Mulvey mfl., 2018). Det er altså gode grunner for å se nærmere på den identitetsbaserte typen mobbing. Mer kunnskap om hvordan identitetsbasert mobbing kommer til uttrykk i klasserommet, og hvordan interseksjonalitet kan gi et utvidet perspektiv på dette, vil kunne gjøre lærerne bevisste på hvilke mekanismer som kan gjøre seg gjeldende i skolehverdagen. Dette vil kunne utvikle lærernes elev- og klasseromskunnskap og gjøre dem bedre i stand til å forebygge problemer. Det vil også gi kunnskap som kan bedre fagundervisningen slik at også den kan bidra til å motvirke denne type mobbing og krenkelser.

Religionsdidaktisk forskning med relevans for læringsmiljø

Lærerens arbeid i klasserommet handler om å bygge et godt læringsmiljø samtidig som man stimulerer til sosial og faglig læring. Disse henger nøye sammen, noe som gir særskilte utfordringer i religions- og livssynsfaget, hvor det i de siste tiårene har skjedd store endringer når det gjelder fagets plass i norsk skole. Tidligere var det vekt på overføring av kulturarv og kristendommens rolle i dette, samt på spørsmål om individuell utvikling og danning, mens det i dag er mer vekt på fagets formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige for å leve i et mangfoldig samfunn (Andreassen, 2016). Dette avspeiles i de nye fagplanene som gjelder fra høsten 2020. Her står ikke bare dybdekunnskap om religioner, livssyn og etikk

sentralt, men også arbeid med eksistensielle spørsmål, ytringsfrihet og det å sette seg inn i andres perspektiv. Flere av disse handler om sosial læring i bred forstand, og her har læreplanutviklingen likhetstrekk med enkelte andre land, som Storbritannia og Sverige hvor man var tidlig ute med å vektlegge mangfold i religionsdidaktisk forskning. Som følge av økt religionsmangfold i Europa, globalisering og migrasjon, samt mer debatt om religion og politikk, har dette nå blitt et anliggende for internasjonalt samarbeid, slik Europarådets arbeid med den religiøse dimensjon i flerkulturell utdanning og etablering av Det Europeiske Wergelandssenter viser (Jackson, 2014).

I religionsdidaktikken er fokus primært på undervisning og læring om religioner og livssyn, men på grunn av de utviklingstrekk som er skissert ovenfor, møter vi ofte et bredt perspektiv på undervisning, der kunnskap om den sosiokulturelle konteksten, både lokalt og globalt, også spiller en rolle. Slik veves arbeid med læringsmiljø sammen med hva som er relevant faglig kunnskap, ofte på komplekse måter. Både lokalsamfunnets særpreget, skoleledelse, foreldresamarbeid og de enkelte elevens situasjon får betydning når man skal lære om religioner og livssyn som er representert i nærmiljøet. Dette passer med den tidligere nevnte modell fra Skaalvik og Skaalvik (1996) med sin vekt på elevens behov. Det kontekstuelle perspektivet er også noe av bakgrunnen for diskusjonen om «safe space» i religions- og livssynsundervisning.

Begrepet «safe space» brukes på flere måter, fra ønsket om å unngå alle typer konflikt og konfrontasjon til mer vekt på ytringsfrihet, demokratisk drøfting og aktørskap (Osbeck mfl., 2017). Det finnes empirisk forskning, særlig fra Sverige, som har vist hvordan hegemoniske forestillinger og talemåter i klasserommet bidrar til at ulike minoritetsgrupper av elever ikke ønsker å delta i helklassesamtalen om religioner og livssyn, noe som gjerne er ønsket som del av læringsarbeidet (Osbeck & Lied, 2012). Særlig noen av elevene med religiøse posisjoner opplever at holdninger og ytringer fra medelever gjør det lite aktuelt for dem å delta på lik linje med andre. Dette berører faglig innhold når elever opplever at lærerens presentasjon av deres egen religion stemmer dårlig med det de selv oppfatter som sakssvarende, og med sosial læring dersom de opplever lite respekt for religiøs tro i alminnelighet (Lidh, 2016; Flensner, 2015). Vi taler her om samhandling som også er didaktiske møter, der det er møter mellom noen om noe. Dette innholdet man møtes omkring kan være sosiale relasjoner mellom elever, forholdet elev-lærer osv. Den kompliserte konteksten bidrar også til at lærerne av og til

gir uttrykk for usikkerhet med hensyn til undervisningsinnholdet, omkring egen posisjonering, hvordan de skal legge opp undervisning om religioner i alminnelighet, og spesielt om Islam, noe elevene merker (Toft, 2014). Til sammen er dette del av en problematikk som kan knyttes til den profesjonelle (u)sikkerhet som ligger i lærerarbeidet (Munthe, 2003).

Et grunnproblem i religions- og livssynsundervisning er de utfordringer og muligheter det innebærer at ulike elever med sin tro og sitt livssyn skal lære om religions- og livssynsmangfold i det samme klasserommet (Skeie, 2017, 2020). Dersom kunnskap om hverandre skal bidra til økt forståelse, toleranse og respekt, må disse holdningene gjenspeiles i det læringsmiljø der kunnskapen formidles, nemlig klasserommet. Her er det likhetspunkter med demokratiopplæring, der det ikke er nok med kunnskap *om* for eksempel demokratiets og ytringsfrihetens funksjoner (Koritzinsky, 2014), men også kompetanse for deltakelse i vid forstand, dvs. opplæring *til* demokrati og ytringsfrihet (Lenz & Nustad, 2020). Samtidig med et engasjement for den enkelte elev må diskusjonen også knyttes til hvordan gruppebaserte identiteter og posisjonering spilles ut og blir møtt i klasserommet – altså også læring *gjennom* møte med hverandre, dvs. at det må fokuseres på prosessdimensjonen ved læringen. Når elevene får erfare, innøve og dermed internalisere demokratisk praksis, oppnås også læring *for* demokrati, som peker mot myndiggjørende læring (ibid.). Læreprosessene skal ruste elevene til konkret handling både i klasserommet og i fremtiden. Tilsvarende tenkning ligger til grunn for arbeidet med forebygging av identitets- eller fordomsbasert mobbing, hvor negative holdninger og handlinger bare kan motarbeides effektivt gjennom reflekterende og myndiggjørende tilnærminger, både i fagundervisningen og annen type samhandling i skolen. Dette samsvarer videre med vårt begrep om inkludering, som nettopp vektlegger deltakelse, slik innledningskapittelet i denne boka understreker.

Vi mener på bakgrunn av dette at diskusjonen omkring «safe space» i religionsdidaktikken har viktige berøringspunkter med den økende interesse innenfor læringsmiljø- og mobbeforskning for elevers relasjon til kollektive identiteter og den rolle dette spiller i skolemiljøet.

Den religionsdidaktiske forskningen som berører tematikken «safe space», har sin bakgrunn i observasjon av undervisning og intervjuer med elever og lærere om religionsundervisningen. Det har i liten grad vært eksplisitt fokus på mobbing eller konfliktsituasjoner; vekten har ligget mer på å fremme gode

læringssituasjoner i lys av lærerarbeidets karakter av å være situasjonsorientert, preget av planmessighet, men også med stadige brudd og avsporinger (Kvernbekk, 2005). Ved å hente frem empirisk materiale fra religionsundervisning og ta i bruk et mer eksplisitt læringsmiljøperspektiv drøfter vi i det følgende også de kritiske røster som er kommet når det gjelder diskusjonen om trygghet i klasserommet. For det første finnes det forskere som har pekt på at læringsprosesser alltid innebærer elementer av utfordringer og endringer når en møter ny kunnskap om verden (Biesta, 2014; Boostrom, 1998). Ut fra et slikt perspektiv bør man ikke nødvendigvis unngå konfrontasjoner med og utfordring fra mennesker med andre oppfatninger, men kanskje heller oppsøke det. Det kan imidlertid da være viktig å skille mellom *emosjonelt* (u)trygt, som er den nærliggende tolkning av opplæringslovas kapittel 9 A der begrepsparet «trygt og godt» er brukt, og *intellektuelt* (u)trygt, der den emosjonelle tryggheten skal vernes, men ikke alltid den intellektuelle (Flensner & Lippe, 2019). Evnen til å se skillet mellom emosjonelt og intellektuelt trygt, og å håndtere dette i klasserommet, kan være spesielt krevende i et fag som tar opp religion og livssyn. Dette fordi faget berører grunnleggende spørsmål for mange, og kan være tett knyttet til elevenes identitet, noe som understreker viktigheten av å ta utfordringen på alvor. Når slike dilemmaer oppstår i lærerarbeidet, kan man tale om behov for situasjonsorientert dømmekraft (Kleven, 2008).

Diskusjon

I den konkrete situasjonen vi presenterte innledningsvis i kapittelet, er det ikke entydig hvordan man skal vurdere situasjonen, og nettopp dette gjør at vi lar det danne utgangspunkt for den avsluttende diskusjonen i dette kapitlet. På linje med dette eksemplet og det vi har beskrevet tidligere i kapittelet, bruker vi «krenket» som betegnelse på en situasjon der noen opplever at de blir ille berørt, angrepet eller negativt omtalt, og de opplever det som vanskelig å forsvare seg (Støen mfl., 2018). Vekten ligger på den subjektive opplevelsen (Skaalvik & Skaalvik, 1996), som også er sentral i opplæringslovas kapittel 9 A, men sier ikke noe om hvor berettiget opplevelsen er. Spørsmålet vi først vil reise, er om religionsdidaktisk forskning – og nærmere bestemt den begrepsmessige skjelling mellom «trygt» med vekt på «verdighet», men

ikke nødvendigvis «intellektuelt trygt» – kan gi et nytt blikk på situasjonen. Kanskje kan dette gi et større handlingsrom i situasjoner der noen kjenner seg krenket og religion eller livssyn er inne i bildet. Vi har med henvisning til Lenz & Nustad (2020) vist at vektleggingen av inkludering og deltakelse som vesentlige elementer i demokratiet ikke betyr fravær av konflikter; tvert imot er evnen til å leve med konflikt og kompromiss en viktig demokratisk kompetanse som bør oppøves. Spørsmålet er om *krenkelser* er noe man bør kunne leve med og lære å takle på lignende måte som *konflikter*. I så fall strider dette mot ordlyden i opplæringslovas kapittel 9 A hvor begrepet nulltoleranse er brukt, ikke bare om mobbing, men også om krenkelse.

Vi mener at det i situasjoner man står overfor, først og fremst blir viktig å skille mellom konflikt, som ikke i utgangspunktet innebærer ubalanse i maktforhold, men primært handler om uenighet, og krenkelse eller mobbing, som uttrykk for opplevd maktutøvelse. Dersom uttalelsen til gutten i eksemplet vårt innebærer en maktdemonstrasjon og skjer systematisert eller har skjedd over tid, må hendelsen karakteriseres som mobbing. I og med at eksemplet er en enkelthendelse, kan det ikke avgjøres om det er krenkelse eller mobbing, uten at man gjør videre undersøkelser, først og fremst i form av observasjoner. Siden det fremgår av eksemplet at jenta føler seg krenket, kan det imidlertid fastslås at det ikke er snakk om en konflikt. I praksis kan nok læreren av og til oppleve at elever «trekker krenkelseskortet», og det blir da viktig at læreren ut fra elevens reaksjon vurderer om situasjonen egentlig kan defineres som en krenkelse. Dette viser at slike situasjoner kan forstås på flere plan – et handlingsnivå og et diskursivt nivå. Handlingsnivået inkluderer også «talehandlinger», mens det diskursive nivået viser seg ved at ulike forståelser av «krenkelse» og «mobbing» blir brukt i situasjonen – direkte eller indirekte.

Å skille mellom det emosjonelle og intellektuelle, slik vi har foreslått, kan vise seg å være spesielt krevende i et fag som tar opp religion og livssyn, fordi dette berører hvem en identifiserer seg som. Det blir et viktig, men krevende faglig mål å kunne drøfte ulike posisjoner intellektuelt uten at det skjer på en måte som krenker. Selve fremgangsmåten kan neppe defineres på forhånd, men må etableres og til en viss grad forhandles i situasjonen. I så måte er betegnelsen «modig læringsmiljø» et interessant alternativ til «trygt og godt læringsmiljø» (Arao & Clemens, 2013; Flensner & Lippe, 2019). Så kan man spørre om elevens gråt i eksemplet ovenfor er uttrykk for en opplevelse av noe som må kunne tåles i et «modig læringsmiljø».

En annen innfallsvinkel til forståelsen av eksemplet kan hentes fra mer generell pedagogisk-sosiologisk teori, og handler om ideen om «uenighetsfelleskap» (Iversen, 2014). Dette er en betegnelse på hvordan man kan håndtere uenigheter konstruktivt gjennom å utvikle og transformere dem til læring om hverandre, i et klasserom der elevene blir intellektuelt utfordret. Her forenes ytringsfrihetens pluralisme med øvelse i å leve med forskjeller, slik at det blir en type interkulturell læring. Nye perspektiver og posisjoner prøves ut, og en tør å se ting på nye måter. Spørsmålet er imidlertid om det må være etablert et minimum av gjensidig tillit i utgangspunktet, for eksempel gjennom lærerens arbeid med relasjoner både mellom lærer og elev, og mellom elever. Dette forutsetter høy grad av relasjonell kompetanse hos læreren og evne til å ta denne i bruk, basert på situasjonsbasert dømmekraft. Vi vet fra empiriske undersøkelser innen religionsdidaktikk at tillit ikke alltid er til stede i utgangspunktet (Vikdahl, 2019; Vikdahl & Skeie, 2019). For å arbeide med faget på en måte som også bidrar til sosial læring, blir det derfor viktig å observere presist hvordan uenigheten mellom gutten og jenta i vår konkrete situasjon kommer til uttrykk, og hvordan ulike meninger blir presentert, noe som plasserer læreren i en nøkkelrolle som forvalter av klasserommets spilleregler. Eksemplet ovenfor med jenta i dialogleken kan være egnet til å drøfte hva som i det tilfellet kreves av oppfølging fra lærerens side, når det gjelder for eksempel empati og selvhevdelse, som er blant de sosiale ferdighetene som Utdanningsdirektoratet (2020b) omtaler som viktige i elevens sosiale læring. Man kan også spørre om noe kunne eller burde vært gjort i forkant for å unngå at utfallet ble som det ble. Kunne problematikken vært tatt opp som del av et fungerende uenighetsfelleskap, eller handler dette om hvilke regler som gjelder, dersom man vil etablere og opprettholde et uenighetsfelleskap?

En sentral innfallsvinkel både i oppfølging og forebygging av destruktive konflikter er nemlig etablering av regler for hvordan man oppfører seg eller kommuniserer med hverandre i klassen. Når man diskuterer hvilke regler en skal ha for kommunikasjon og sosial omgang i klasserommet, kan imidlertid disse ikke alltid etableres som allmenne, men må tilpasses, tolkes og anvendes på en måte som passer det aktuelle fag. I religions- og livssynsundervisning kan man spørre om respekt er et nødvendig og gitt premiss for gjensidig tillit. Lærer og elever kan ha ulike oppfatninger også av hva som ligger i «respekt», og i så fall kan nettopp dette være et godt utgangspunkt

for drøfting og forhandling om begrepsforståelse og handlingskonsekvenser (Øygarden & Laksfoss, 2010). Det kan dessuten hende at man tross retten til ytringsfrihet må akseptere å være avventende og holde tilbake negative oppfatninger man har om bestemte grupper, for fellesskapets skyld. Endelig kan også respekt ligge i det å være villig til å endre sin oppfatning, basert på lydhørhet for andres oppfatning. Dersom elever skal bli kompetente deltakere i et «uenighetsfellesskap», må de kunne delta i diskusjonen om slike krevende avveieringer.

Vi forsøker altså å vise – både gjennom henvisning til tidligere forskning og med referanse til en konkret situasjon – at det er fruktbart å se arbeidet med sosial læring og det å sikre et inkluderende læringsmiljø og arbeidet med læringen i religionsfag, som en helhet. Et samarbeid mellom religionsdidaktisk forskning og mobbeforskning kan bidra til dette gjennom å beskrive hva slags mangfold religionsundervisningen preges av, både i elevgruppen og blant lærere, og fremfor alt hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningssituasjoner. For å kunne gjøre det behøves også innsikt i lokalsamfunn og aktørenes bakgrunn. For å belyse faglæring er det av interesse å vite om mangfoldets karakter og ytringsformer ser annerledes ut innenfor enn utenfor religionsundervisningens kontekst. For eksempel kan marginalisering av elever som tilhører en religiøs minoritet, påvirke læringsmiljøet i mange fag, selv om posisjoneringen som religiøs ikke gjøres eksplisitt utenfor religionsundervisningen. Tilbaketrekning og taushet om egen religion kan føre til mindre faglig utbytte både for en selv og medelevene i religionsfaget. Motsatt kan etablering av «modige» læringsmiljø og uenighetsfellesskap i religionsfaget gjøre dette til en sentral arena for både kunnskap om forskjeller og øvelse i å håndtere disse på en konstruktiv måte også i skolesamfunnet ellers. Slik etablering av inkluderende læringsmiljø krever strategiske valg i en kompleks lærerhverdag, og i noen tilfeller kan det være avgjørende å ha både foreldre og skoleledelse som allierte. Samarbeid mellom disse kan være en måte å håndtere usikkerheten på, som Toft (2014) tar opp, knyttet til hvordan forholde seg til islam som religion i undervisningen.

Ansary (2018) foreslår som et gunstig tiltak mot religionsbasert mobbing at læreren skal legge vekt på å øke kunnskapen om religioner («religious literacy»). Men det blir her viktig å være oppmerksom på det Lidh (2016) og Kitzelman & Flesner (2015) har vist når det gjelder elevs kritiske oppfatning av måten deres religioner blir presentert på i skolen. Kanskje lærerens presen-

tasjon av islam ikke samsvarer med den måten jenta i eksemplet vårt praktiserer sin religion? Selv om slike utfordringer løses, er det ikke uten videre slik at økt kunnskap automatisk fører til bedre holdninger. Det må for eksempel kombineres med trening i hvordan man tar hånd om kontroversielle temaer, og hvilke verdier som skal ligge til grunn for dette. Igjen ser vi betydningen av å diskutere lærerarbeidet som en helhet av målsettinger, stoffutvalg og arbeidsmåter. Hvilke læringssituasjoner setter læreren elevene i for at de skal lære det de skal lære, og hvordan presenteres temaene det undervises om? Dette blir viktig knyttet til hvordan læreren opptrer som klasseleder, og hvordan og når det gripes inn ved språkbruk og atferd som noen elever kan oppleve som krenkende. Slik klasseromskunnskap handler om en praktisk klokskap som rommer «evnen til å se det som ennå ikke er, men som kan bli» (Brunstad, 2015).

Vi hevder derfor at undervisning om, kunnskap om og læring om religioner og livssyn ikke nødvendigvis minsker gruppebaserte negative oppfatninger og mobbing i seg selv, men at dette *kan* skje. Dette må vi nærme oss både som et empirisk og et teoretisk spørsmål (Hannam & Biesta, 2019; Osbeck mfl., 2017). Både faktorer knyttet til enkeltelevne, omgivelsene, situasjonen og undervisningens form og innhold er av betydning. Noe av dette har aktørene i klasserommet stor innflytelse over, mens andre faktorer er enten gitt eller må ses på som en del av undervisningens forutsetninger. Foruten innhold, arbeidsformer og vurdering hører både graden av struktur og oversikt og det sosiale miljøet i klassen og på skolen med til de didaktiske forutsetningene for å finne frem til gode løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Vi har tidligere pekt på interseksjonalitet som et viktig perspektiv for bedre å forstå hvordan ulike del-identiteter virker sammen i det som utspiller seg i en mobbe- eller krenkelsessituasjon. I den konkrete situasjonen vår møter vi den muslimske jenta som opplevde seg krenket av negative kommentarer om islam, men kanskje også som jente og ikke-norsk, eller fordi hun har en muslimsk familie. Hva er den viktigste eller mest fremtredende komponenten i dette? Og hvordan kan og bør læreren forholde seg til slike aspekt ved situasjonen? Her kan det være hensiktsmessig å trekke på makt- og normkritiske perspektiver. Læreren kan for eksempel i en senere undervisningsøkt invitere til diskusjon om prosesser i samfunnet som skaper og opprettholder privilegier og makt for noen, men ikke for andre (Røthing, 2016). Det kan også handle om å stille spørsmål ved kategoriseringer og generaliseringer; det kan

for eksempel hende at jenta reagerer slik hun gjør, ikke fordi hun selv er imot å tegne tegneserier av Muhammed, men fordi hennes bestemor, som hun er nær knyttet til, er det. Reaksjonen til jenta kan kanskje aller mest komme av at hun opplever seg angrepet som kvinne og innvandrers. For å møte jenta på best mulig måte kreves en sensitiv lærer som er seg bevisst mekanismene i interseksjonalitet. En slik lærer vil kunne peke på hvordan ulike normer, som for noen grupper fremstår som selvsagte, likevel er kontekstuelle og i stadig endring. Læreren kan også ta opp hvordan man vanligvis slipper å forklare hvorfor majoritetens normer og forståelsesmåter er som de er. Her kreves det ofte ingen begrunnelse, mens minoritetens normer fremstår som «annerledes» (Røthing, 2016). Gjennom å sette i gang dialog om dette vil elevene i klassen, med sine ulike verdier og holdninger, kunne oppdage nye ting om hverandre. Å gjøre dette som en del av religionsfaget samsvarer også med § 2-4 i opplæringslova. Det kan også relateres til formuleringen i «Overordnet del», kap. 2.1, hvor det står at *[e]levens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*. Sist, men ikke minst, kan det ses på som å ta i bruk fellesskapende didaktikker (Hansen, 2014). Videre møter dette elementer fra overordnet del og de tverrgående temaene, slik de er formulert for religionsfaget i fagplanen, for eksempel: *Å utvikle elevens dømmekraft i hverdagen og evne til å leve med mangfold*, samt det å kunne *ta andres perspektiv* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Avslutningsvis: Når det gjelder sammenhengen mellom faglig og sosial læring, er det etter vår oppfatning viktig å ta med seg videre fra den religionsdidaktiske forskningen verdien av å arbeide med kontroversielle spørsmål som er faglig relevante og produktive. Forutsetningen for å gjøre det er at man setter grenser for ytringer og handlinger som skaper avmaktfølelse eller på andre måter er krenkende eller mobbing. Litteraturen om arbeid med kontroversielle spørsmål i fag viser at det er viktig både å reflektere over hva som gjør noe kontroversielt, og hvilke konsekvenser dette kan få (CoE 2016; Lippe, 2019; Wooley 2020). Fra mobbeforskningen blir det viktig å ta med seg videre det å skille mellom mobbing, krenkelse og konflikt (Støen mfl., 2018). De to første bør drøftes i lys av profesjonelle strategier for læringsmiljøarbeid, mens konflikter er noe som livet inneholder og som man må lære seg å takle. Mens mobbing innebærer ubalanse i maktforhold over tid og derfor krever mer dyptgripende metoder der individuelle samtaler inngår, er konflikter karakterisert av mer balanserte maktrelasjoner og

hvor meklingsmetoder brukes, fordi det her kan åpnes for felles refleksjon for å finne en løsning. Utfordringen i den praktiske virkelighet, som den konkrete situasjonen vår viser, er at disse fenomenene ofte er vevd sammen, og de er ikke alltid så enkle å sortere fra hverandre selv om man har klare definisjoner i teorien. Det er derfor viktig å samle empirisk erfaring samtidig som vi utvikler begrepsapparatet, og vi må la de to kunnskapskildene utfordre hverandre. Her kan det ligge et potensial i samarbeid mellom mobbeforskere og fagdidaktikere.

Praktiske implikasjoner og videre forskning

Kan «safe space» bety det samme som et trygt og godt læringsmiljø? I et kunnskaps- og læringsperspektiv ønsker vi å oppmuntre elever til å ta stilling og uttrykke posisjoner og oppfatninger, selv om det kan føre til at andre kan bli krenket. Det komplekse samspillet mellom destruktive og konstruktive prosesser som da foregår, bør også elevene bli oppmerksomme på. I tillegg bør elevene bevisstgjøres på at disse prosessene hører med i bildet når man lærer om religioner og livssyn og de mange måter disse blir forstått og tolket på. Sannsynligheten for at noen blir krenket, er imidlertid mindre dersom man har klare klasseregler for hvordan man snakker til hverandre på en respektfull måte. Man bør imidlertid da også diskutere hva det innebærer å vise hverandre respekt, både i grunnskolens KRLE-fag og i *Religion og etikk* i videregående skole.

På et mer overordnet plan gir de religionsdidaktiske perspektivene om «modig læringsmiljø» et utgangspunkt for å spørre om formuleringen i opplæringslovas kapittel 9 A kan være til hinder for læring. Den omfatter krenkelser, som et område «mellom» mobbing og konflikt når det gjelder alvorlighetsgrad, der den subjektive opplevelsen står sentralt som kriterium. Som vi har pekt på ovenfor, kan det å ikke skulle tolerere at noen opplever seg krenket ha visse svakheter i et kunnskaps- og læringsperspektiv.

Forslaget om å skille mellom «emosjonell trygghet» og «intellektuell trygghet» er fruktbart, men krever ytterligere nyansering for å bli produktiv i fag som KRLE og *Religion og etikk*, der innholdet i faget er tett knyttet til hvem man ser seg selv som. Kanskje kan et «trygt og godt skolemiljø» (opplæringslova, 2018) heller innebære et læringsmiljø der elevene ikke helt unngår mob-

bing og krenkelser, men hvor de vet, og dermed kan være trygge på, at dersom mobbing og krenkelser oppstår, finnes det voksne som griper inn og håndterer dette på en god måte.

Det burde være mulig å se en kontinuitet mellom den erfarte læreplanen, lærernes oppfattede læreplan og den gjennomførte læreplanen. Slik kontinuitet fordrer imidlertid kollektiv refleksjon i lærerpersonalet, og gjerne også sammen med foreldre, der både spørsmål knyttet til tolkning av lovtekster, elev- og læringssyn og hvilke muligheter rammefaktorene i skolekonteksten gir, inngår som en del av refleksjonen og diskusjonen. Dermed vil elever også i større grad oppleve konsensus om læringsmiljøbetingelser både blant lærere i ulike fag og blant andre voksne. Det hører med til diskusjonen i lærerkollegiet at man tar opp hvordan man skal operasjonalisere «trygt og godt» på en måte som ikke hindrer læring.

Foruten å peke på praktiske implikasjoner for læreren i klasserommet vil vi her også foreslå videre forskning. Dersom vi skal problematisere den konkrete situasjonen vi har brukt som utgangspunkt, ut fra et forskningsperspektiv, bør vi være oppmerksomme på at gruppebaserte krenkelser kan overrapporteres fordi elever kjenner seg sårbare og tilskriver mobbingen eller krenkelsen sin kulturelle eller religiøse bakgrunn, eventuelt sin identitet som kvinne. Intensjonen bak det som gutten i situasjonen gjør/sier, trenger ikke samsvare med jentas tolkning og dermed hennes opplevelse av det som skjer. Hun ville med andre ord sannsynligvis rapportert dette som en (identitetsbasert) krenkelse, mens ved bruk av gutten som informant ville man fått et annet resultat. Det er ifølge opplæringslova kapittel 9 A den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn for tiltak. Men i et forskerperspektiv kan en gjennom observasjon og andre kvalitative metoder komplettere kvantitative data for å trenge dypere inn i dette og få tak i de reelle mekanismene bak det som skjer, og derigjennom få større forståelse av hvilke tiltak som bør settes inn overfor hvem, på ulike nivå, i ulike faser. Dersom opplevelsen av å bli religiøst krenket henger sammen med tidligere personlige opplevelser og systemiske og/eller historiske samfunnsstrukturer, blir et søkelys på intensjonen til den som krenker, og tiltak man basert på det setter inn, et feilspor. Slike feil kan bli synlige gjennom bruk av dybdeintervju og bredere samfunns- og historiestudier. Her er det muligheter for at religionsdidaktiske forskere og mobbeforskere kan samarbeide om felles undersøkelser.

Et aspekt ved de sosiale prosessene i klasserommet er det som skjer mellom elever, et annet er det som skjer i det didaktiske møte mellom lærer og elev. Disse er selvfølgelig ikke uavhengige av hverandre, men kan likevel studeres hver for seg. Forskningen til Ansary (2018) fra USA viser at lærere som mobber på bakgrunn av religion, ikke er en ukjent problemstilling, og Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2021) viser at lærermobbing også forekommer i Norge. Vi har mye forskning, både i Norge og internasjonalt, som viser at krenkende atferd og spesielt mobbeatferd *mellom* elever kan være skadelig for elevers helse og velvære (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Rueger & Jenkins, 2014; Sjursø, Fandrem & Roland, 2020). Når mobbingen eller krenkelsene utføres av en person som skal være forsørger, lærer og/eller rollemodell, vil trolig konsekvensene være enda mer alvorlige. Den siste endringen i opplæringslova, som omhandler en skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen, krenker en elev (opplæringslova § 9 A-5), aktualiserer dette. Der er gjennom tidligere forskning identifisert flere risikofaktorer for lærermobbing (Gusfre, Støen & Fandrem, under utg.), men ingen studier har så langt tatt for seg koblingen mellom lærers mobbing og/eller krenkelse av elever og selve undervisningen i fag. Her er det et kunnskapshull å dekke i et samarbeid mellom fagdidaktikere og læringsmiljøforskere. Vi håper dette bidraget kan bidra til å inspirere til slik forskning.

Til slutt vil vi trekke frem en refleksjon av mer teoretisk art som denne artikkelen gir grunnlag for. Vi har drøftet spørsmål om konflikt, krenkelse og mobbing ut fra perspektiver som kommer fra henholdsvis læringsmiljøforskning og religionsdidaktisk forskning, og pekt på hvordan disse perspektiver kan berike hverandre. Det vi ikke har tatt opp til diskusjon, er hva dette kan ha å si for relasjonen mellom de akademiske disipliner og forskningsfelt som disse to perspektivene kan sies å springe ut av. Vi har pekt på at et sosialpedagogisk arbeid med læringsmiljø, altså sosial læring, ikke bør isoleres som egne aktiviteter atskilt fra fagundervisning, altså faglig læring, men heller integreres i denne. Dette understekes nå også i LK20. På den annen side er det problematisk hvis fagdidaktikken blir et redskap kun for arbeidet med klassemiljø, og ikke bevarer sitt fokus på undervisning og læring i fag. De diskusjoner om «safe space» vi har trukket frem fra religionsdidaktisk forskning, viser at det finnes et overlappende felt der fagdidaktikk og sosialpedagogikk med fordel kan møtes for å finne felles løsninger, men også gå opp grensene.

Referanser

- Alsaker, F.D. (2015, 24. august). *Bullying in Kindergarten: Facts and Implications*. Paper presentert på *The Early Years – Why Quality of Daycare Matters*, Oslo.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ansary, N.S. (2018). *Religious-Based Bullying: Insights on Research And Evidence-Based Best Practices from the National Interfaith Anti-Bullying Summit 2017*. Institute for Social Policy and Understanding. <https://www.ispu.org/religious-based-bullying-insights-on-research-and-evidence-based-best-practices-from-the-national-interfaith-anti-bullying-summit/>
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. I: L.M. Landreman (Red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135–150). Stylus Publishing.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I: R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *The Encyclopedia of Adolescence* (s. 746–758). Garland.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Boostrom, R. (1998). 'Safe spaces': reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397–408.
- Brunstad, P.O. (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109–124). Universitetsforlaget.
- CoE. (2016). *Teaching controversial issues*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6>
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), Artikkel 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dennell, B.L.L. & Logan, C. (2015). *Prejudice Based Bullying in Scottish Schools: A Research Report*. Equality and Human Rights Commission Research.
- Earnshaw, V.A., Reisner, S.L., Menino, D.D., Poteat, V.P., Bogart, L.M., Barnes, T.N. & Schusterb, M.A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178–200. <https://doi.org/gdrkbh>

- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Roland, R. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898–923. <https://doi.org/d5fhfs>
- Flensner, K.K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (Doktorgradsavhandling). University of Gothenburg. <http://hdl.handle.net/2077/41110>
- Flensner, K.K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2013). Elever som utsatts för kränkningar och mobbing av skolpersonal. I: Skolverket (Red.), *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s. 92–111). Skolverket.
- Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis. Innføring i pedagogisk feltforskning*. Fagbokforlaget.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Gradinger, P. & Strohmeier, D. (2019). *Online Hate Postings Against Minority Groups: Peer Norms Impact Moral Judgements and Emotions*. Paper presentert på 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens.
- Gundem, B.B. (1991). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Gusfre, K., Støen, J. & Fandrem, H. (under utgivelse). Bullying from teachers towards students – a scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*.
- Hannam, P. & Biesta, G.J.J. (2019). Religious education, a matter of understanding? Reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 40(1). <https://doi.org/gjmb45>
- Hansen, H.R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I: H.R. Hansen & D.M. Søndergaard (Red.), *Nye perspektiver på mobning* (Den blå serie; Nr. 31) (s. 63–72). Skolepsykologi.
- Hansen, H.R. (2021). Det felles, det skapende og didaktikken. I: F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforskning i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis* (s. 18–29). Kommuneforlaget.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015). School factors associated with school refusal – and truancy related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/f7ftsz>
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe.
- Kleven, T.A. (2008). *Lærerarbeid – En samling valgsituasjoner* (SPS arbeidsnotat 2/2008). Høgskolen i Oslo.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet.

- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insider teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lenz, C. & Nustad, P. (2020). *Dembras faglige grunnlag*. Dembra. <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>
- Lidh, C.H. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* (Bacheloroppgave). Karlstads universitet. <https://www.avhandlingar.se/om/Holmqvist+Lidh%2C+C.+2016+.+Representera+och+bli+representerad%3A+Elever+med+religi%C3%B6s+positionering+talar+om+skolans+religionskunskapsundervisning,+Licentiat+.+Karlstads+universitet%2C+Karlstad./>
- Lippe, M. v. d. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Lyng, S.T. (2019). Sosiale gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing: Mot et bredere fortolkningsrepertoar. I: C. Lenz, S. Molderheim & C. Gambert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen* (s. 12–23). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Mosvold, R., Hanssen, B. & Fauskanger, J. (2016). På jakt etter fagdidaktikk i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningens matematikkfag. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Artikkel 6. <https://doi.org/10.5617/adno.2671>
- Mulvey, K.L., Hoffman, A.J., Gönültaş, S., Hope, E.C. & Cooper, S.M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. Teaching and teacher education. *An International Journal of Research and Studies*, 19(8), 801–813.
- Nesbitt, E. (2019). Caste and UK education: A historical overview. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 141–151. <https://doi.org/hh3p>
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Osbeck, C. & Lied, S. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, 34(2), 155–168. <https://doi.org/d9jwrx>
- Osbeck, C., Sporre, K. & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe Public Space. Critical perspectives in dialogue, demands for respect and nuanced religious education. I: M. Rothgangel, K. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (Red.), *Location, Space and Place in Religious Education* (s. 49–66). Waxmann Verlag.
- Osler, A. & Lybæk, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5), 543–566. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>

- Pepler, D. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16–20.
- Rueger, S.Y. & Jenkins, L.N. (2014). Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77–88.
- Røthing, Å. (2016). Skolen som fordoms- og forebyggingsarena. I: C. Lenz, P. Nustad & B. Geisser (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 36–47). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Sjursø, I.R., Fandrem, H. & Roland, E. (2020). «All the time, every day, 24/7». A qualitative perspective on symptoms of post-traumatic stress in long lasting cases of traditional and cyber victimization in Norway and Ireland. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 139–148. <https://doi.org/hh3r>
- Skagen, K. (Red.) (1983). *Fag – skole – samfunn. Innføring i fagdidaktikk*. Aschehoug.
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Artikkel 4. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2020). Religious education research – does it prepare us for the future? I: I. ter Avest, C. Bakker, J. Ipgrave, S. Leonard & P. Schreiner (Red.), *Facing the Unknown Future. Religion and Education on the Move* (s. 47–72). Waxmann.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Aschehoug.
- Steffensen, B. (2003). *Det fagdidaktiske prosjekt – almen fagdidaktikk sett i lyset av viden, dannelse og læring*. Akademisk Forlag.
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, R. (2018). Mobbing i et systemperspektiv. I: J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigmaprojektet* (s. 11–30). Fagbokforlaget.
- Sølvik, R. (2020, 13. februar). *Fagfornyning og Læringsmiljø* [presentasjon]. Læringsmiljøseneterets avdelingsmøte, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Taylor, R.D. & Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of school and emotional learning's influence on school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 225–231.
- Thornberg, R. & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142–160. <https://doi.org/gjbhfw>
- Tippett, N., Houlston, C. & Smith, P.K. (2010). *Prevention and Response to Identity-based Bullying among Local Authorities in England, Scotland and Wales* (Research report 64). Equality and Human Rights Commission. <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-64-prevention-and-response-to-identity-based-bullying-among-local-authorities-in-england-scotland-and-wales.pdf>
- Toft, A. (2014). «Jeg har faktisk valgt å ikke være åpen om det». En undersøkelse av læreres åpenhet rundt eget livssyn i klasserommet. I: K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 249–268). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Vikdahl, L. (2019). A lot is at stake. On the possibilities for religion-related dialog in a school in Sweden. *Religion & Education*, 46(1), 81–100.
- Vikdahl, L. & Skeie, G. (2019). Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project. *Religion & Education*, 46(1), 115–129. <https://doi.org/gh8dxj>
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU.
- Woolley, R. (2020). Tackling controversial issues in primary education: Perceptions and experiences of student teachers. *Religions*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/rel11040184>
- Øygarden, V. & Laksfoss, L. (2010). Respekt. I: G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s. 86–97). Universitetsforlaget.

Haug, P. (2022). Den vanskelege inkluderinga.

I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.),

Hvordan arbeide med elevmangfold?

(s. 247–266). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100310>

Kapittel 10

Den vanskelege inkluderinga

Peder Haug

Samandrag: *Dette kapittelet samlar og diskuterer ulike perspektiv på inkluderingsomgrepet, og gir med det nokre overordna perspektiv på feltet. Det blir gjort innleiingsvis med ein gjennomgang av historia til omgrepet i Noreg. Vidare drøfter kapittelet korleis forstå inkludering både som idé og praksis. Emne som blir tekne opp, er inkludering som eindimensjonalt og fleirdimensjonalt fenomen og forholdet mellom inkludering og faginnhaldet i skulen. Kapittelet tek opp behovet for kontinuerleg merksemd om korleis skape inkluderande praksis, at den ikkje kan etablerast ein gong for alle. Dei inkluderande utfordringane er å finne på mange ulike område, som kan stå i motsetning til kvarandre. Kapittelet drøfter også forholdet mellom omsynet til enkeltelevven og omsynet til fellesskapet i skulen, der omsynet til barns beste er ei viktig føring. Til slutt presenterer kapittelet ein modell som synleggjer både strukturelle og individuelle mekanismar som hindrar inkluderande opplæring.*

Nøkkelord: *inkluderingshistorie, inkluderingsomgrepet, barns beste*

Abstract: *This chapter discusses different perspectives on the concept of inclusion, and thereby present some basic perspectives on inclusive education.*

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

This is done by initially presenting historical developments concerning inclusive education in Norway. The chapter goes into how to understand inclusive education both as idea and as practise. One important issue is that inclusive education has to be continually worked with, it cannot be established once and for all. There is a discussion about inclusion as a one-dimensional and a multi-dimensional concept, and about the relationships between inclusion and the learning content in school. Challenges concerning the multi-dimensional approach to inclusive education exist because different aspects of inclusion can contradict and not support each other, even if they belong to the definition. The chapter also deals with the differences between individual considerations compared to the consideration for the fellowship and community. In this discussion the child's best is an important element to consider. The chapter ends with a presentation of a model showing excluding structural and individual mechanisms in school.

Keywords: *history of inclusion, the concept of inclusion, the child's best*

Innleiing

Innleiingskapittelet i denne boka gir ei ramme for korleis forstå inkluderingsomgrepet. Her går det fram at inkludering er mangfaldig og gjeld mange område og tiltak. Målet med inkluderande opplæring er at deltakinga i og utbyttet av felles aktivitet, kultur og opplegg i skulen skal auke, og ekskluderinga frå verksemda der skal minimaliserast (Booth, 1996). Alle kapitla i boka gir sine perspektiv på og operasjonalisering av inkludering. Dei fleste går forståeleg nok i mindre grad i detalj inn på omgrepsinnhaldet og utfordringane som ligg der. Eit felles trekk ved kapitla er likevel erkjenninga og erfaringa at å skape ein inkluderande skule er utfordrande, samansett – beint fram vanskeleg. Desse vanskane er store og varige, og vil vere tema vidare.

Å samle og diskutere ulike perspektiv på omgrepet er ein måte å gje eit metaperspektiv på det som er formålet med boka: å fremje innsikt i og forståing av inkludering og inkluderingspraksisar. Dette blir ramma for innhaldet i kapittelet. Tilfanget til innhaldet i kapittelet er henta delvis frå kapitla i boka, men også frå mine egne studiar av fenomenet gjennom mange år.

Inkludering er på same tid både eit fagleg omgrep og eit praktisk prinsipp, med forventningar om at det skal vere klare samanhengar mellom dei. Eit omgrep har eit innhald som kan gjerast verbalt greie for. Omgrepet skal praktiserast, og har i vår skule vorte til eit prinsipp som er ein overordna regel for handling, som ikkje skal eller bør brytast. Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 har status som forskrift, og stadfester prinsippet om inkluderande læringsmiljø som overordna for praksisen i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17). Om verdigrunnlaget heiter det der at skulen skal sikre at elevane får vareta og utvikle eigen identitet i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap (s. 9). I prinsippa for skulen sin praksis er det ei hovudsak at det inkluderande læringsmiljøet skal fremje helse, trivsel og læring for alle (s. 17). Formuleringane ligg tett opptil dei som er å finne i § 9 A i opplæringslova. Den kjem eg tilbake til.

Eit historisk riss

For meg er det naturleg å sette framvoksteren av forventningar om eit inkluderande læringsmiljø inn i ein historisk samanheng. Her blir det gjort ved å sjå på korleis omgrepet kom inn i den norske skulen, og kva forventningane har vore til det. Introduksjonen skjedde, litt uventa og utan særleg store eller sterke reaksjonar, med formuleringar i Læreplanverket for Reform 97. Der er omgrepet «inkludering» nytta i staden for «integrering» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Integrering, som var så sentralt i arbeidet i skulen frå 1970-talet, er ikkje omtala i denne læreplanen. No var det inkludering som galdt, men utan at omgrepet i særleg grad vart forklart eller definert. I den generelle delen av dette læreplanverket var omgrepet nytta to stader: «Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdige måte» (s. 60). og «Samtidig som grunnskulen har ei klar verdiplattform, skal han vere inkluderande og vise respekt for ulike kultur-, trus- og verdioppfatningar» (s. 66). Av dette kan ein konkludere at omgrepet i særleg grad gjeld for elevar med særskilde opplæringsbehov, oftast tolka til dei som får spesialundervisning. Og det gjeld respekt for ulikskap i syn på kultur, tru og verdier. Formelt sett er bakgrunnen for denne endringa Salamanca-deklarasjonen frå 1994 (UNESCO, 1994). Den skreiv

Noreg under, og var med det forplikta til å følgje opp. Deklarasjonen omtalar inkluderande skule, og gir ein relativt omfattande omtale av kva utfordringar det fører med seg.

Å ta ut omgrepet «integrering» og erstatte det med eit anna var resultatet av ein lang prosess i fleire land (Haug, 2021, s. 31 f.). Integreringsomgrepet kom formelt inn i skulen som ein del av ei lovendring i 1975. Den var ei følgje av ein omfattande kritikk av spesialskulane og spesialundervisninga. Løysinga vart at ein slo saman lova om spesialskular med lova om grunnskulen. Målet var på sikt også å legge ned dei statlege spesialskulane. Alle elevar med behov for spesialundervisning skulle etter kvart få all opplæring i den ordinære grunnskulen.

Misnøya med og kritikken av korleis integreringa fungerte i skulen, omfatta fleire negative tilhøve. Den fungerte ikkje, den sikra ikkje elevane dei pedagogiske kvalitetane og det læringsutbyttet det var ønske om. I praksis hadde integrering meir og meir vorte det same som å plassere elevar med vedtak om spesialundervisning i vanleg klasse, men utan at dei i opplæringa der fekk særleg merksemd eller tilpassa opplæring (Vislie, 2003). I den ordinære opplæringa vart det ofte teke lite omsyn til desse elevane og deira utfordringar (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Det vanlegaste tilpassa tilbodet til denne gruppa var spesialundervisning nokre timar i veka, avhengig av behovet. Sentral var også kritikken av den individualiseringa som følgde med. Elevane kunne få ulike merkelappar. Nokre var til dømes «integrerte», andre var det ikkje. Dei «integrerte» elevane vart med andre ord identifiserte med merkelappen «særleg utfordrande». Med det skapte ein eit grunnlag både for stempling og stigmatisering. Begge delar stod i klar strid med verdigrunnlaget for opplæringa og med det som var oppfatta som eit godt læringsmiljø. Så vedkom integreringsomgrepet berre ein liten del av det elevmangfaldet skulen måtte ta omsyn til. Integrering handla om elevar som fekk spesialundervisning, men etter kvart vart termen også brukt i opplæringa av fleirspråklege elevar.

Salamanca-deklarasjonen kom med nye signal som endra på desse kritisererte områda, gjennom introduksjonen av omgrepet «inkludering» (UNESCO, 1994). Det skulle femne om alle elevar med spesielle behov i opplæringa, ikkje berre dei som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning. Det gjeld mellom anna utfordringar knytte til kjønn, åtfærd, etnisitet, seksualitet, sosial klasse, bustad, geografi, psykisk helse, evner og religion.

Det synleggjorde kor omfattande utfordringa med ulikskapane og elevmangfaldet i skulen kan vere. Inkludering blei med det ei sak for alle i skulen. Prinsippet innebar at det samla læringsmiljøet skal vere inkluderande og femne om omsynet til alle elevane. Det introduserer spenninga mellom omsynet til fellesskapet på ei side og omsynet til enkelteleven på den andre. Inkluderande opplæring signaliserer det beste for kvar enkelt innanfor ramma av fellesskapet. Det samsvarar med omsynet til barns beste slik det er formulert i Grunnlova (§ 104). Det er henta frå FN's barnekonvensjon. Prinsippet skal sikre at barns interesser både individuelt og som gruppe blir lagt vekt på i viktige spørsmål som gjeld dei. Kva som til kvar tid er «det beste», kan vere ei utfordrande oppgåve å avgjere, og vil variere frå person til person og med kva sakene gjeld (Eriksen, 2020).

Inkluderande opplæring skal ta omsyn til kvar enkelt elev, men på ein slik måte at alle elevane blir med i og er ein del av skule- og klassefellesskapet. Berre å plassere ein elev i klasserommet utan å ta omsyn til kva som skal til for å gje eleven tilhøyrslø og utbyte, er med det uråd. Eit inkluderande læringsmiljø skal fremje læringa for alle. Difor skal ein ikkje, bør ein ikkje eller kan ikkje omtale enkeltelevar som inkluderte. Det er læringsmiljøet som er inkluderande, og som skal gi ein plass for kvar enkelt. Poenget er å unngå individuell stempling og stigmatisering; alle elevar er i same båten.

Dei fleste var truleg vel nøgde med dette skiftet frå integrering til inkludering. Eg har i alle fall ikkje registrert særlege protestar. Forklaringa kan vere den enkle at det vil vere ei urimeleg belastning å gå imot at skulen skal vere inkluderande. Det er i alle fall uråd å hevde at skulen ikkje skal vere inkluderande. Som retorisk grep er inkludering difor svært godt, men komplisert å realisere. Den omgrepsforståinga ein møter i praksis, har til no vore diffus – med ulike oppfatningar om kva ein inkluderande skule faktisk skal vere (Caspersen mfl., 2019).

Det er ikkje tvil om at spesialundervisninga fram til no har dominert omgrepet «inkludering» i Noreg. Ofte får ein inntrykket at inkludering og spesialundervisning handlar om det same. Internasjonalt har det også vore ein diskusjon om dette – om spesialundervisninga si plassering i omgrepet. Nokre meiner den får for liten plass, og at omsyna til denne særleg utvalde elevgruppa som strevar meir enn dei fleste andre, blir sette til side for alle dei andre som har spesielle behov (Norwich, 2014, s. 186). Å byte ut integreringsomgrepet har ikkje tent dei elevane som får spesialundervisning, er då opp-

fatninga. Andre meiner det motsette, at omsynet til spesialundervisninga har fått for mykje merksemd, og kan skjule behova til andre grupper elevar som strevar i skulen (Vislie, 2003).

Det som uansett står fast, er at omgrepet har ei 25-årig historie i norsk skule. I den tida har innhaldet i inkludering handla mest om tilhøve som gjeld dei elevane som får spesialundervisning. No skjer det endringar som samsvarar med ambisjonane i Salamanca-deklarasjonen. Denne boka er eit bidrag til det.

Som ei avslutning av denne historiske innleiinga vil eg peike på at overgangen frå den integrerte tenkinga til den inkluderande er eit stort steg inn i det ukjende, og representerer nye og omfattande utfordringar for skulane. Det har fram til no ikkje prega skulepolitikken eller utviklinga av skulepraksisen i særleg stor grad (Nordahl mfl., 2018). Det finst sjølvsagt mange døme både på skular som arbeider med utfordringane, forskarar som studerer feltet og prøver å utvikle inkluderande praksisar (som i denne boka), og sentrale interessantar som initierer tiltak, som t.d. Utdanningsdirektoratet. Det er også både nasjonale og internasjonale støttegrupper, komitear, organisasjonar og liknande som arbeider for det inkluderande prosjektet. Likevel er det min observasjon at det store, nasjonale løftet for inkluderande opplæring enno ikkje har kome. Det gjeld både kor forpliktande den inkluderande linja skal vere, korleis ein skal forstå inkluderande læringsmiljø, og korleis ein kan operasjonalisere og praktisere inkludering i skulane. Til og med overordna del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er uklar i kva omgrepet tyder – om det er eit eintydig krav til læringsmiljøet, eller om det også handlar om tiltak retta mot enkeltelevar (Haug, 2021). Nyleg sette Utdanningsdirektoratet i verk Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis – det første omfattande, nasjonale tiltaket på feltet.¹

Korleis forstå inkludering

Ei undersøking av korleis inkludering er forstått, gir eit svært samansett bilde (Göransson & Nilholm, 2014). Desse forskarane analyserte definisjonane av

1 <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

omgrepet i publiserte forskingsartiklar. På det tidspunktet fann dei få slike bidrag om dette emnet. Det har endra seg mykje sidan 2014, men kategoriseringa dei kom fram til, er framleis både interessant og aktuell. Artiklane dei legg til grunn for analysen, definerer inkludering svært forskjellig.

Göransson & Nilholm (2014) deler definisjonane inn i fire kategoriar. Dei byggjer på eit vis på kvarandre og utgjer fire ulike nivå. På det første og lågaste nivået er inkluderande praksis at elevar med funksjonsvanskar går i vanleg skule og klasse. Då er inkludering eigentleg forstått slik integrering var kritisert for å vere. Nivå nummer to er at inkluderinga tek omsyn til dei sosiale og faglege behova hjå elevane med funksjonsvanskar når dei er i vanleg skule og klasse. Denne forståinga legg med andre ord vekt på at elevane ikkje berre skal vere plasserte i vanleg skule og klasse, dei skal også få ei tilpassa opplæring der. Nivå tre understrekar at undervisninga skal møte alle elevane sine sosiale og faglege behov. Dette er ei forståing som ligg tett opptil formuleringane i Salamanca-deklarasjonen, at i ein inkluderande skule skal alle elevar sine utfordringar takast omsyn til, og som samsvarar med tilnærminga i denne boka. Det fjerde og siste nivået handlar om å skape inkluderande lokalmiljø. Då gjeld omgrepet ikkje lenger berre skulen, men også det som går føre seg utanfor institusjonen. Då går innsatsen utover det som gjeld skulen, og over til oppvekstarenaene utanfor skulen – at det skal vere samsvar mellom verdiane i og utanfor skulen.

Eit poeng her, og ei forklaring på ulikskapane, er at omgrepet blir forstått ut frå lokale og nasjonale tradisjonar i korleis møte elevmangfaldet. Mitchell (2005) peikar til dømes på at i tillegg til utfordringane i sjølve forståinga av omgrepet er dei sosiale og kulturelle historiske samanhengane og tradisjonane skulen står, i viktige, både for definisjonen av inkludering og den inkluderande praksisen.

Eindimensjonal og fleirdimensjonal definisjon

Inndelinga ovanfor illustrerer også skiljet mellom ei eindimensjonal og ei fleirdimensjonal forståing av inkludering og dei samanhengane inkludering inngår i (Mitchell, 2005). Den vanlegaste eindimensjonale tilnærminga er å likestille plassering i vanleg klasse med å vere i ein skule med inkluderande praksis (Norwich, 2014). Det er i samsvar med det lågaste nivået i kategoriseringa ovanfor. Ei anna eindimensjonal forståing er å velje det

opplæringstilbodet som gir eleven det beste utbytet. I realiteten gjeld det sistnemde prinsippet for korleis organisere spesialundervisninga i dagens norske skular. I *Veilederen spesialundervisning* varierer alternativa frå eineundervisning utanfor klassen og til å få all undervisning i klassefellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 39 f.). I ytste konsekvens tyder det at spesialundervisninga er inkluderingsnøytral (Haug, 2022). Det finst også publikasjonar som berre er opptekne av dei sosiale utfordringane elevane har i skulen (Hansen & Qvortrup, 2013). Då er læringsutbytet ikkje ein del av det inkluderande prosjektet i det heile.

Slik eg ser det, er dei ulike eindimensjonale tilnærmingane former for reduksjonisme som gjer inkluderande opplæring til noko enkelt og målbart, men som ikkje samsvarar med ambisjonane i Salamanca-dokumentet. Den enkle forståinga kan også vere eit døme på korleis innføring av nye omgrep med konsekvens for praksis kan møtast med å vidareføre dei etablerte ordningane. Då gir ein omgrepet eit innhald som samsvarar med etablert praksis. Dei fleirdimensjonale ambisjonane i omgrepet er samansette med mange ulike element. Det handlar om innsats, aktivitet og mål på mange forskjellige område og nivå som skal vere ein einskap. Det er vanleg å skilje mellom personlege, sosiale, kulturelle og faglege utfordringar knytte både til prosess og resultat i inkluderande opplæring. Det er klare samanhengar mellom kompleksiteten i omgrepsinnhaldet og kva følgjene er for praksisane. Di meir som blir lagt inn i omgrepet, di større og meir omfattande blir dei praktiske utfordringane. Slik er det gjerne med dei «store» omgrepa. Tenk berre på eit av dei «største» omgrepa vi har, omgrepet «demokrati». Det inneheld mange ulike område som mellom anna folkestyre, stemmerett, ytringsfridom, eigedomsrett, organisasjonsfridom, politisk fridom, maktfordeling og likestilling. Kvar av dei krev presisering og forklaring.

Kapitla i denne boka illustrerer på ulikt vis mange av elementa i inkluderingsomgrepet, men med ein felles kjerne. Det er at inkluderande skule og inkluderande opplæring skal ta omsyn til og møte utfordringar både til dei sosiale og dei faglege områda. Inkludering skal handle om at kvar elev skal vere deltakar, ikkje tilskodar, og aktør med ei aktiv rolle (Skjervheim, 1996) i eit positivt sosialt fellesskap der dei skal få ei opplæring som gir dei eit tilfredsstillande fagleg og personleg utbyte.

Faginnhaldet i skulen og inkludering

Eit område som har fått mindre merksemd i mykje av den internasjonale litteraturen om inkluderande opplæring, er omsynet til det faglege innhaldet i skulen. Florian (2008) peikar på at det kanskje er meir strategisk å vere oppteken av kva elevane skal lære, og legge det til rette, enn av kva vanskar dei måtte ha. Poenget er at det faglege innhaldet også skal tene den inkluderande interessa. Det vil seie at det fagstoffet elevane arbeider med, skal fremje interessa for læring, kvaliteten på læringsmiljøet og gi optimalt utbytte. Den saka fekk mykje merksemd i Mønsterplanen 1974, altså før inkluderingsbegrepet formelt kom til. Den har mange formuleringar om kva omsyn skulen må ta i valet av lærestoff. Sentralt er å ta omsyn til ulikskapen elevar imellom fordi dei kjem frå heimar med ulike innstillingar og forståingar (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 25 f.). Dagens overordna del av læreplanverket er mykje tydelegare på denne delen av utfordringane, både i formuleringar om verdigrunnlag, prinsipp for læring, utvikling og danning og i prinsippa for praksisen i skulen. Det er klart eit mål å skape forståing og respekt for kulturelle, verdimesseige og sosiale ulikskapar samstundes som ein forventar tilslutning til det verdigrunnlaget skulen legg til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8 f.). Det er også grunn til å minne om sitatet frå den historiske delen av dette kapittelet, frå læreplanen for Reform 97, om at samtidig som grunnskulen har ei klar verdiplattform, skal han vere inkluderande og vise respekt for ulike kultur-, trus- og verdioppfatningar (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 66). Kapittel i denne boka tek også tak i det same, korleis val av innhald og arbeidsformer kan bidra til inkluderande forståing av omverda. Dette elementet har klare relasjonar til noko av innhaldet i debattane etter tiårsmarkeringa av 22. juli, 2011: korleis ein kan førebygge og hindre radikalisering.

Utfordringar for inkluderande praksis

I den vidare teksten legg eg til grunn den fleirfaldige forståinga og kombinasjonen mellom det faglege og det sosiale. Det er mange utfordringar i utviklinga av inkluderande praksisar. Den instrumentelle interessa er stor, og svar på spørsmåla om «korleis gjere det» er etterspurde (Ainscow, 2020). Kapitla i boka fremjar ei anna side ved handlingsrettinga, at omgrepet må internali-

serast som grunnleggande verdi. Det er ikkje tilstrekkeleg å finne *ein* inkluderande praksis. Å skipe eit inkluderande læringsmiljø for alle elevar er ei utfordring som ikkje kan løysast ein gong for alle. Den må det arbeidast med i kvar time, kvar dag gjennom heile skuleåret og på svært mange område. Og om det vert gjort, vil det nesten alltid vere slik at ein ikkje kan konkludere med at *no* har ein nådd målet.

Inkludering er eit mildt og godt ord, og kan som eit av kapitla i boka nemner, lett assosierast til fråvær av konflikhtar. Dei ulike utfordringane i omgrepet kan alle ha eit positivt utfall. Om dei blir realiserte, er det liten tvil om resultatet vil gagne alle. Det er på ei anna side nødvendig å peike på at det ikkje treng vere harmoni knytt til å skape inkluderande praksisar. Prosessane som har ført fram til at inkludering har vorte ein grunnleggande verdi for arbeidet i skulen, har vore nokså konfliktfylte. Historia bak omgrepet viser det. Vidare vil det ofte vere slik at inkluderingspraksisar ofte kan handle om å vere i stand til å leve med og i situasjonar prega av ulike meiningar, interesser og krav. Dette kjem av at individa er forskjellige, oppvekstmiljøa varierer, skular er ulike, og ikkje minst at elementa i inkluderingsarbeidet er mange og innfløkte. Til skulen er det såleis knytt mange ulike interesser, noko ein må leve med og akseptere. Ein føresetnad for at det skal kunne skje, er at dei mellommenneskelege relasjonane i institusjonen er gode og prega av gjensidig anerkjenning, omsorg, sensitivitet og empati både mellom elever, mellom elevar og lærarar og vidare ut i lokalmiljøa. Det er det beste utgangspunktet når konflikhtar oppstår og skal løysast. Her er det også viktig å peike på det prinsipielle skiljet mellom konflikt på grunn av ulike interesser og prioriteringar og konflikt prega av maktbruk. I eit inkluderande arbeids- og læringsmiljø er det ikkje rom for maktbruk. Eit omgrepsspar frå Hellesnes (1975) høver godt inn her. Han skil mellom *overtydning* som er resultatet av delt kunnskap, medbestemming, aktiv diskusjon og deltaking, og *overtaling* som gir dei som har overtaket, makt til å bestemme over andre (Hellesnes, 1975).

Inkludering som eit fleirfaldig omgrep inneheld mange ulike element som gjensidig kan vere til støtte, men som også kan stå i strid med kvarandre. Mitchell (2005) finn mange motsetningar, manglande avklaringar, forvirring og konflikhtar kring elementa i den fleirdimensjonale forståinga av inkludering.

I mitt eige arbeid har eg peika på fire utfordringar for inkluderande praksis: å vere medlem i eit fellesskap, å vere aktiv deltakar, å få medverke og

å få tilfredsstillande utbytte av opplæringa (Haug, 2014). Å oppfylle desse fire utfordringane på same tid kan vere vanskeleg; det er kanskje ikkje mogleg for alle elevane. Desse fire elementa støttar ikkje nødvendigvis kvarandre, det kan vere tvert imot. Til dømes får enkelte elevar best læringsutbytte når dei får vere åleine saman med læraren. Det krev ei prioritering – ein må kanskje redusere forventningane til kva ein kan få til på dei tre andre områda? Et langsiktig mål kan då vere gradvis å utvide og utvikle dei andre elementa i det inkluderande læringsmiljøet for desse elevane. Det viser at inkluderande skulemiljø vil vere i stadig rørsle – det er ein dynamisk strabas. Å balansere alle omsyna i dette prinsippet kan med andre ord vere ei særskilt omfattande oppgåve. Kort å peike på korleis det kan gjerast, er uråd. Innanfor fellesskapet vil det variere frå elev til elev og i tid og rom. Å løyse den utfordringa krev profesjonalitet. Profesjonalitet krev høg kompetanse, og den er føresetnaden for det aller mest sentrale elementet i profesjonsutøvinga: at læraren må handle på grunnlag av skjøn (Grimen & Molander, 2008).

Det mest sentrale i denne skjønnsutøvinga er – slik eg ser det – forklart med komplementaritetsteorien² (Haug, 2017, s. 17). Den går ut på at når kvaliteten på fellesundervisninga er høg, blir behovet for ekstra individuelle tiltak lite. Når kvaliteten på fellesundervisninga er låg, aukar det behovet for ekstra individuelle tiltak. På skular med mykje spesialundervisning kan kvaliteten på den ordinære opplæringa vere låg (Knudsmoen mfl., 2011). Med den store vekta som er lagt på dei sosiale dimensjonane i inkluderingsomgrepet, er ei omfattande individualisering av undervisninga ikkje tilrådeleg. Forsking frå klasserommet viser også at ei omfattande individualisering vil vere svært utfordrande, kanskje umogleg å gjennomføre. Læraren skal sjølvsgatt ha nær relasjon til og følgje opp kvar enkelt elev, men tida strekk ikkje til for omfattande individuell oppfølging i klasserommet (Haug, 2012). Med 25 elevar i ein klasse vil kvar elev få tilgang til læraren i to minutt og 24 sekund i løpet av ein time (60 minutt) om ein deler tida likt ut over. Ei slik erkjenning er no også formulert inn i overordna del av læreplanen: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpas-

2 Han kjem frå matematikken, to vinklar som til saman er 90 grader, er komplementære. Når ein vinkel er stor, må den andre verte liten. Overført til opplæring: Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er god, blir behova for ekstra tiltak små.

ninger til mangfoldet i elevgruppa innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19). Det er ei klar endring samanlikna med Læringsplakaten, i «Prinsipper for opplæringen» i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Den tilrådde i langt større grad individuelle tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kvaliteten på fellesundervisninga, det vil seie den alle tek del i samstundes, er med andre ord det aller viktigaste verkemiddelet for å skape eit inkluderande læringsmiljø. Det er ein kvalitet som alle lærarar *må* vere i stand til å utføre. Å verte sjølvhjelpne (jf. kapittel 5, s. 124–125 i boka) synest difor å vere ei hovudutfordring. Inkluderande skule føreset med andre ord at lærarane har høg pedagogisk kompetanse. Alle kapitla i boka er eigentleg inne på dette på ulikt vis, og det er inga overrasking. Det er ei understreking av at heilt vanlege og godt kompetente lærarar sin plass i den inkluderande skulen er sjølvsgd og viktig. Dei er føresetnaden for at skulen skal lukkast (Florian, 2008). Det tyder på den andre sida ikkje at ein er negativ til spesialistar i den inkluderande opplæringa. Dei har ein plass der for å løyse oppgåver som krev spesialisert kompetanse. Eg kjem tilbake til dette i omtalen av skulen i Essunga kommune i Sverige nedanfor.

Ei anna utfordring ein står overfor når ein skal realisere ideane om inkluderande læringsmiljø, er at det er langt fleire krav til verksemda i skulen enn berre omsynet til inkludering. Skulen er utsett for mange forventningar; også dei kan sprike i ulike retningar. Det er kapittel i denne boka som klart synleggjer dette poenget. Eit slikt sett av forventningar som kan stå i motsetning til kvarandre, men som slett ikkje treng gjere det, er tilhøva mellom faglege prestasjonar på den eine sida og sosial aktivitet og trivsel på den andre. Dei viktigaste skiljelinjene i utdanningspolitikken no gjeld korleis prioriterer desse to dimensjonane i høve til kvarandre. Høgresida i politikken synest å ha vore meir opptekne av det faglege nivået enn venstresida. Uttrykk som «koseskulen» om venstresida sin politikk er i så måte illustrerande. Det er brukt om skulen der alle trivst, men ikkje lærer så mykje. Eit motsvar er den «skolske» skulen – den som ikkje tek omsyn til elevane, berre til faga. Relasjonen mellom trivsel og læring er både prinsipiell og viktig. Det er ein realitet at mange elevar går i ein skule dei ikkje ser meining med, og det er sjølvsgt ei stor utfordring. Trivselen går dessutan ned med stigande alder på elevane. Så mykje som ein firedel (Nordahl mfl., 2018), kanskje opptil ein tredel (Haug, 2015) av elevane i skulen strevar fagleg og/eller sosialt, og når ikkje dei måla som er sette for verksemda. Det ligg nær å hevde at å skape ein

balanse mellom å sjå meining med skulen og å få utbytte av verksemda framleis er ei utfordring for mange elevar. Det er difor sentralt i den inkluderande praksisen.

Den overordna delen av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 inneheld ei rekkje krav som skulen skal ta omsyn til: bygge på menneskeverdet, utvikle identitet og kulturelt mangfald, utvikle kritisk tenking og etisk medvit, utvikle skaparglede, engasjement og utforskartrong, respekt for naturen og miljømedvit og utvikle demokrati og medverknad, stimulere til sosial læring og utvikling, gi omfattande kompetanse i faga og støtte utviklinga av dei fem grunnleggande ferdigheitene: Elevane skal lære å lære og ta del i dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap, og berekraftig utvikling. Og dette skal gå føre seg i eit inkluderande læringsmiljø med vekt på tilpassa opplæring og samarbeid med heimen. Det seier seg sjølv at her er det rom både for å utvikle det inkluderande perspektivet og for å skape motsetningar. Igjen vil svaret på korleis ein skal gå fram, ha med pedagogisk profesjonalitet og pedagogisk skjøn å gjere.

Kven som avgjer kvaliteten på opplæringsmiljøet

Spørsmålet er kven sine oppfatningar som skal leggst til grunn når ein vurderer om skulemiljøet kan omtalast som inkluderande. Er det skulen og lærarane sine vurderingar som skal telje, er det eleven sine opplevingar, eller finst det uavhengige og objektive kriterium som kan avgjere dette? Endringane i kapittel 9 A i opplæringslova, innførte frå 2017, har gitt eit svar på kvar myndet ligg til å konkludere om dette (Roland, 2020). Og dei har vorte ei klar utfordring for skulen. Det grunnleggande i denne lovparagrafen er at «[a]lle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9A-2). Dersom ein elev opplever at skulemiljøet ikkje oppfyller desse krava, og melder frå om det til skulen, har skulen plikt til å handle innanfor svært kort tid. Det er eleven sine opplevingar som tel; skulen eller lærarane kan ikkje overprøve eleven sine oppfatningar. Eleven kan, om skulen ikkje tek klaga alvorleg og oppfyller aktivitetsplikta, melde saka til Statsforvaltaren, som kan pålegge skulen å gjennomføre bestemte tiltak. Skulen kan då ikkje klage på det vedtaket. Med andre ord, om skulen meiner læringsmiljøet er godt og inkluderande, er det likevel eleven sine meiningar

om dette som tel. Det har kome mange protestar mot ordninga frå skular og lærarar. Dei føler seg tilsidesette, og meiner i konkrete saker at elevperspektivet har vorte urimeleg (Johansen mfl., 2019). Til no har desse motførestillingane ikkje fått konsekvensar. Bak desse vurderingane ligg mellom anna omsynet til prinsippet om barnets beste. I spørsmålet om kvaliteten på læringsmiljøet står dette prinsippet svært sterkt i opplæringslova.

Strukturelle og individuelle løysingar

Mykje litteratur om inkludering handlar om verksemda i klasserommet – om det arbeidet lærarane og elevane gjer. Faktumet er at inkluderande opplæring også er avhengig av at organisasjonen, det vil seie heile skulesystemet, er lagt til rette for det. Skal ein lukkast, er føresetnaden at heile den vertikale dimensjonen i omgrepet (nivåa i styringslinja i skulen) er eins om målsettinga, og er lagd til rette for den (Haug, 2021, s. 53 f.). Difor er det overmåte viktig at denne boka også inneheld kapittel som peikar på andre instansar sitt ansvar og innsats, i tillegg til det lærarane gjer for å realisere dette samansette omgrepet.

Det viktige poenget her er at inkludering føreset at heile skulen blir endra, slik Mitchell (2005, s. 20) peikar på: «Inclusive education requires major shifts from old to new educational paradigms.» Og det handlar om meir enn dei pedagogiske tiltaka i klasserommet. Utfordringa er aktuell, fordi forskinga viser at tilhøva framleis ikkje er i samsvar med ambisjonane. Det er hovudkonklusjonen frå ekspertgruppa som studerte realiseringa av spesialundervisninga som ein del av inkluderande opplæring. Dei peikar på at praktiseringa er segregierende og negativt sjølvforsterkande (Nordahl mfl., 2018, s. 227 f.). Denne situasjonen finn ein i mange land med inkluderande politisk retorikk, hevdar Mitchell (2005, s. 10).

Endringar gjeld i alle fall tre ulike forhold ut frå forslaget til løysing både frå ekspertgruppa (Nordahl mfl., 2018, s. 231 f.) og frå Mitchell (2005, s. 11). Det eine – og overordna – er at ambisjonane og planane som gjeld for skulen, blir skrivne om. Det krev nye politiske vedtak som innfører og konkretiserer at utdanninga skal vere inkluderande, og korleis. Det andre er at dei strukturane som ligg i skulesystemet, må tilpassast det inkluderande regimet. Organisasjonen må tilpassast dei føresetnadane som den inkluderande

retninga krev. Det tredje elementet er at dei sentrale aktørane endrar oppfatningar og praksisar gjennom å få høve til å utvikle kompetansen sin i den inkluderande leia. Sentrale aktørar er her mange. Sjølv sagt gjeld det personalet i skulane, lærarane, assistentane, skuleleiarane, kontorpersonalet, vaktmeistrar, reingjerarar. Det er også viktig at foreldre, politikarar og folk elles både er informerte om og innforståtte med kva som ligg i det inkluderande paradigmet.

Manglande samsvar mellom politiske ambisjonar og måloppnåing er for så vidt eit vanleg trekk i utdanningspolitikken. Det er lenge sidan det kom fram at politiske overbod var typisk for reformer i skulen, og at reformene ofte ikkje heldt det dei lova (Sarason, 1990). I det perspektivet er det interessant at overordna del av læreplanen ikkje definerer inkludering på ein klar og tydeleg måte. Det same gjeld føringane som er lagde i politiske dokument til Stortinget (Haug, 2021, s. 62 f.).

I formidlinga av dette verdigrunnlaget i sentrale offentlege dokument har perspektiva om inkludering fått ei bestemt retning. Omsynet til det som kan tene den enkelte elev, er der gitt prioritet, slik eg har vore inne på tidlegare. Det går mellom anna fram i *Veilederen spesialundervisning*, som er rettleiande, men ikkje forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2014). Der har omsynet til enkelteleven prioritet når skulen skal velje kva som skal til for å gje eleven eit tilfredsstillande utbyte av opplæringa, og er overordna omsynet til inkluderande idear (Haug, 2022). Dette omsynet til barnets beste illustrerer ei motseiing i den norske praktiseringa av omgrepet «inkludering». Det som tener enkeltbarn, kan i visse høve stå i motsetning til det som er fordelaktig for fellesskapet. Idealet i inkluderande opplæring skal ta høgde for omsynet til enkelteleven sine interesser og behov, men samstundes vil det alltid vere eit spørsmål om kor langt skulen skal eller kan strekke seg for å kome enkelt-elevar i møte. Sakleg sett står ein i praksis overfor valet mellom anarki (alt går) og demokrati (der er rammer). Konsekvensen vil vere at inkluderande opplæring må sjåast på som prosessar fram mot dei formulerte ideala, med til dels store variasjonar i kor langt ein har kome i omsynet til kvar enkelt elev.

Inkluderingsoppdraget er omfattande, men uklart definert. Det vil seie at det er klart at læraren har krav på seg om å arbeide for eit inkluderande læringsmiljø. Det er derimot langt mindre klart kva konsekvensar inkludering skal ha for skulen som organisasjon. Kari Nes (2017, s. 148) har utvikla ein modell som syner kva som er med på ekskludere elevar i opplæringa. Eks-

kludering er det motsette av inkludering, og modellen identifiserer ulike element som er til hinder for vidare inkludering.

Tabell 10.1 Modell for forståing av mekanismar som hindrar inkluderande opplæring, frå Nes, (2017, s. 148).

	Aktiv ekskludering – eksempel	Passiv ekskludering - eksempel
Ekskludering i opplæringa i fellesskulen	(1) Alternativ organisering Bortvising Spesialskular, spesialavdelingar alternative avdelingar, fritak	(2) Alternative tiltak finst ikkje. Droppe ut Skulke
Ekskludering i opplæringa i fellesskulen	(3) Utskiljing av elevar frå klassen Isolert i klassen, mobbing, sosialt utstøytt, blir ikkje høyr	(4) Eleven får ikkje brukt potensialet sitt. Undervisninga er ikkje tilpassa eleven. Eleven har ikkje tilstrekkelege kunnskapar for å følgje med.

Modellen skil mellom strukturelle element (rutene 1 og 2 i modellen) og faktorar som er konsekvensar av handlingar frå aktørar i skulen (rutene 3 og 4 i modellen). Dei aktive strukturelle elementa handlar om tilgjengelege alternative tilbod som tillét utskiljing for elevgruppa det gjeld. Den passive, strukturelle ekskluderinga kjem primært av manglande alternative tiltak som er tilpassa målgruppa, og som fremjar inkludering. Passive, utskiljande handlingar kjem først og fremst av manglande merksemd gitt til elevane. Den aktive ekskluderinga gjeld først og fremst kvaliteten på opplæringa, og elevane sitt manglande læringsutbyte.

Eit døme på korleis kombinasjonen strukturelle og individuelle endringar kan fungere, kan vere frå skulen i Essunga kommune i Sverige. Denne skulen var ein av dei som i 2007 kom aller dårlegast ut på statistikken som synte faglege elevprestasjonar i Sverige. Så sette aktørar både i skulen og kommunen i gang eit større endringstiltak. Resultatet av dette prosjektet var at i 2010 var elevane i Essunga mellom dei aller beste i landet i skårane som viser fagleg nivå. Skulen hadde i løpet av tre år vorte ein av dei aller beste i Sverige (Persson & Persson, 2012). Kva hadde skjedd?

Det var semje i kommunen, i skulen og mellom folk flest at dei ikkje kunne vere nøgde med den situasjonen som var. Å vere ein kommunane med sær låge skuleresultat var uakseptabelt. Noko måtte gjerast. Viktige personar for skulen var overeins om det og skipa nye, felles visjonar, felles forståing, samarbeid og kollektive løft for å bli betre. Det omfatta kommuneleiinga, tilsette på skulen, foreldre, elevar og innbyggjarane i kommunen elles. Dei la ned alle spesialundervisningsgruppene og flytta elevane og lærarane som hadde undervist i desse gruppene, inn i klassane. Dermed vart det minst to lærarar til stades i timane i dei fleste faga, og lærarar med spesialistkompetanse fekk ein plass i det vanlege klasserommet når det høvde og behovet var der. Og alle fekk opplæring i korleis arbeide når det er fleire lærarar i klasserommet på same tid (fleirlærarmetodikk). Såleis unngjekk dei radiatorlæraren – at ein lærar arbeider medan dei andre sit og varmar seg på radiatoren og er tilskodarar. I tillegg arbeidde skulen hardt med å utvikle eit godt læringsmiljø. Det gjorde dei ved i fellesskap å drøfte og prøve ut kva som var god undervisning, gode relasjonar, god klasseleiing, gode tilbakemeldingar etc. Til saman styrkte tiltaka læringsmiljøet for elevane, og det gav konkrete resultat i form av høg fagleg måloppnåing (Persson & Persson, 2012).

Ein rapport frå OECD summerer opp i sær positive ordelag liknande erfaringar frå fleire land, men med ein viktig føresetnad, at vilkåra er dei rette:

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

Desse to døma dokumenterer empirisk to viktige sider ved inkluderinga. Det eine er at det er mogleg å innføre dette prinsippet som førande i arbeidet i skulen. Det andre er at når det blir gjort på ein god måte («conditions are right»), og i samsvar med den mest etablerte forståinga internasjonalt, gir det gode resultat for alle elevar, og særleg for dei elevane som av ulike grunnar strevar.

Avslutning

Denne boka samlar ulike tilnærmingar til å kunne forstå inkluderingsomgrepet. Den inneheld omfattande omgrepsanalysar, drøftingar av utfordringar knytte til enkeltelevar og elevgrupper, studiar om korleis organisatorisk legge til rette for å støtte lærarane sine inkluderande praksisar, og korleis læraren gjennom medvitne val av innhaldselement og arbeidsformer kan fremje gjensidig forståing og respekt elevar imellom. Alt dette er døme på område som er avgjerande å gå inn i for å kunne utvikle det som er hovudsaka med den inkluderande opplæringa: ein skule som gir kvar enkelt elev ei god opplæring og eit godt liv. Inkluderinga er mangfaldig, utfordrande og vanskeleg.

Mitt bidrag har vore eit forsøk på å systematisere viktige overordna utfordringar ein står overfor når inkluderande skule er målsettinga. Sett under eitt synest målet å vere særst vanskeleg å nå, og det er realiteten. Ansvaret for å nå dei store ambisjonane ligg i heile skulen som organisasjon og i politikken om skulen. Innhaldet i boka gir rammer for dette og innspel til korleis ein kan kome vidare.

Referansar

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I: E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice* (s. 21–36). Routledge.
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning.
- Eriksen, E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* (Doktorgradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/d62qgn>
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/f25czb>
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrepsdefinisjoner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–19.
- Haug, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma. I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 58–76). Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/hh25>
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i undervisninga. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9–30). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Samlaget.
- Haug, P. (2022). Ideal og realitet i spesialundervisninga. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens ide og oppdrag* (s. 103–122). Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal.
- Johansen, L.M., Krohn, K.O., Rognstad, H., Hamre, L., Løvlie, F., Andreassen, R.S. & Guldbrandsen, H. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven*. Deloitte. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill». *En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke* (Rapport nr. 9–2011). Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave juni 2006). Utdanningsdirektoratet.

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I: D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1–21). Routledge.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 146–169). Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44, 1–16. <https://doi.org/gfj8dd>
- OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. OECD.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven. Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Sarason, S.B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (Red.) (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex.
- Vislie, L. (2003). From integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/bmz2zt>

Forfatteromtaler

Marieke Bruin er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Forskningsinteressen hennes konsentrerer seg om foreldrerollen i utdanning, om inkluderende pedagogikk, sosial rettferdighet og utenforskap, samt om yrkesopplæring i videregående skole og grunnskolelærerutdanning.

Hildegunn Fandrem er professor i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret. Hennes forskning omfatter tematikken mobbing, herunder digital mobbing, samt inkludering og mangfold mer generelt, men med et spesielt fokus på ungdom med innvandrerbakgrunn. Andre forskningsinteresser ligger innenfor temaene livsmestring og læringsmiljø knyttet til fag.

Peder Haug er professor emeritus i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Institutt for pedagogikk. Han er utdannet Cand. Paed. frå Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk fra Stockholms Universitet. Han har arbeidet ved Høgskulen i Volda siden 1976, men med lengre engasjement ved Senter for barneforskning NTNU, Norges forskningsråd, Universitetet i Stavanger, Skolverket i Sverige og Uppsala Universitet. Han har gitt ut en rekke bøker og artikler om tema som omhandler barnehage, skole, lærerutdanning og spesialundervisning.

Hanne Jahnsen er førstelektor ved Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret. Hennes forskning omfatter tematikken inkludering/ekskludering i grunnskolen, særlig knyttet til ulike interne og eksterne alternative opplæringsarenaer. Andre forskningsinteresser er knyttet til skoleledelse, læringsmiljø og mobbing.

Øystein Lund Johannessen er forsker 1 ved Senter for interkulturell kommunikasjon, VID vitenskapelige høyskole og har sin professorkompetanse innen feltet interkulturell utdanning. Hans forskning er rettet mot interkulturell kompetanse i de offentlige tjenesteprofesjonene, særlig innenfor skole og barnehage og innenfor rammen av aksjonsforskning. Andre forskningsinteresser er religionsdidaktikk og interreligiøse relasjoner i skole og lokalsamfunn.

Svein Erik Nergaard er førstelektor ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Han har arbeidet mye med inkludering/ekskludering i grunnskolen, særlig knyttet til ulike interne og eksterne alternative opplæringsarenaer. Andre faglige fordypningsområder er problemadferd, ungdom med innvandrerbakgrunn, pedagogisk utviklingsarbeid og mobbing.

Stein Erik Ohna er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Hans forskning er rettet mot inkluderende pedagogikk med et særlig fokus på vilkår for deltakelse i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Ellen Vea Rosnes er professor i interkulturell kommunikasjon og globale studier ved VID vitenskapelige høyskole. Hennes forskningsområder er utdanningshistorie i koloniale kontekster med søkelys på Madagaskar og Sør-Afrika. Et annet forskningsområde er læreres interkulturelle kompetanse i den norske skolekonteksten.

Solveig Iren Roth er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret. Hennes forskning er konsentrert om ungdom, kjønn, etnisitet og identitet, om læring innenfor og utenfor skolen, om overganger i utdanningssystemet, og om foreldrerollen i utdanning og inkluderende praksis.

Marita Sikveland er lektor ved Kvernevik skole og underviser på 5–7. trinn. Hun er opptatt av mangfold og inkludering i undervisningen. Sikveland har Master i Globale Studier fra VID vitenskapelige høyskole. Tittelen på hennes masteroppgave (2017) var *Det globale klasserommet: utviklingen av kosmopolitisk identitet*.

Geir Skeie er professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for kultur- og språkvitenskap. Skeie innehar en UNESCO-Chair ved Universitetet i Stavanger og har tidligere vært professor ved Stockholms universitet. Hans forskning har i stor grad dreiet seg om religion og utdanning i et mangfoldsperspektiv, med både teoretiske og empiriske studier, inkludert aksjonsforskning.

Marianne Sandvik Tveitnes er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Forskningsinteressen hennes omfatter tematikker som spesialpedagogikk i en inkluderende skole, den norske PP-tjenestens rolle og funksjon, profesjonsveiledning, samt kompetanse- og organisasjonsutvikling.