

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 kjennetegner 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 kunnskapsøversikt*. 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-xmliui/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](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](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/](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.