

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 skolepolitikken 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 skolars

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 (Florin 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 nærskole. 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 observert 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 elevers 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](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/>