

Haug, P. (2022). Den vanskelege inkluderinga.
I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.),
Hvordan arbeide med elevmangfold?
(s. 247–266). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100310>

Kapittel 10

Den vanskelege inkluderinga

Peder Haug

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

Nøkkelord: *inkluderingshistorie, inkluderingsomgrepet, barns beste*

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

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

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

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

Innleiing

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

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

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

Eit historisk riss

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

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

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

Misnøya med og kritikken av korleis integreringa fungerte i skulen, omfatta fleire negative tilhøve. Den fungerte ikkje, den sikra ikkje elevane dei pedagogiske kvalitetane og det læringsutbytet det var ønske om. I praksis hadde integrering meir og meir vorte det same som å plassere elevar med vedtak om spesialundervisning i vanleg klasse, men utan at dei i opplæringa der fekk særleg merksemd eller tilpassa opplæring (Vislie, 2003). I den ordinære opplæringa vart det ofte teke lite omsyn til desse elevane og deira utfordringar (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Det vanlegaste tilpassa tilbodet til denne gruppa var spesialundervisning nokre timar i veka, avhengig av behovet. Sentral var også kritikken av den individualiseringa som følgde med. Elevane kunne få ulike merkelappar. Nokre var til dømes «integrerte», andre var det ikkje. Dei «integrerte» elevane vart med andre ord identifiserte med merkelappen «særleg utfordrande». Med det skapte ein eit grunnlag både for stempling og stigmatisering. Begge delar stod i klar strid med verdigrunnlaget for opplæringa og med det som var oppfatta som eit godt læringsmiljø. Så vedkom integreringsomgrepet berre ein liten del av det elevmangfaldet skulen måtte ta omsyn til. Integrering handla om elevar som fekk spesialundervisning, men etter kvart vart termen også brukt i opplæringa av fleirspråklege elevar.

Salamanca-deklarasjonen kom med nye signal som endra på desse kritisererte områda, gjennom introduksjonen av omgrepet «inkludering» (UNESCO, 1994). Det skulle femne om alle elevar med spesielle behov i opplæringa, ikkje berre dei som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning. Det gjeld mellom anna utfordringar knytte til kjønn, åtferd, etnisitet, seksualitet, sosial klasse, bustad, geografi, psykisk helse, evner og religion.

Det synleggjorde kor omfattande utfordringa med ulikskapane og elevmangfaldet i skulen kan vere. Inkludering blei med det ei sak for alle i skulen. Prinsippet innebar at det samla læringsmiljøet skal vere inkluderande og femne om omsynet til alle elevane. Det introduserer spenninga mellom omsynet til fellesskapet på ei side og omsynet til enkelteleven på den andre. Inkluderande opplæring signaliserer det beste for kvar enkelt innanfor ramma av fellesskapet. Det samsvarar med omsynet til barns beste slik det er formulert i Grunnlova (§ 104). Det er henta frå FNs barnekonvensjon. Prinsippet skal sikre at barns interesser både individuelt og som gruppe blir lagt vekt på i viktige spørsmål som gjeld dei. Kva som til kvar tid er «det beste», kan vere ei utfordrande oppgåve å avgjere, og vil variere frå person til person og med kva sakene gjeld (Eriksen, 2020).

Inkluderande opplæring skal ta omsyn til kvar enkelt elev, men på ein slik måte at alle elevane blir med i og er ein del av skule- og klassefellesskapet. Berre å plassere ein elev i klasserommet utan å ta omsyn til kva som skal til for å gje eleven tilhøyrsløse og utbyte, er med det uråd. Eit inkluderande læringsmiljø skal fremje læringa for alle. Difor skal ein ikkje, bør ein ikkje eller kan ikkje omtale enkeltelevar som inkluderte. Det er læringsmiljøet som er inkluderande, og som skal gi ein plass for kvar enkelt. Poenget er å unngå individuell stempling og stigmatisering; alle elevar er i same båten.

Dei fleste var truleg vel nøgde med dette skiftet frå integrering til inkludering. Eg har i alle fall ikkje registrert særlege protestar. Forklaringa kan vere den enkle at det vil vere ei urimeleg belastning å gå imot at skulen skal vere inkluderande. Det er i alle fall uråd å hevde at skulen ikkje skal vere inkluderande. Som retorisk grep er inkludering difor svært godt, men komplisert å realisere. Den omgrepsforståinga ein møter i praksis, har til no vore diffus – med ulike oppfatningar om kva ein inkluderande skule faktisk skal vere (Caspersen mfl., 2019).

Det er ikkje tvil om at spesialundervisninga fram til no har dominert omgrepet «inkludering» i Noreg. Ofte får ein inntrykket at inkludering og spesialundervisning handlar om det same. Internasjonalt har det også vore ein diskusjon om dette – om spesialundervisninga si plassering i omgrepet. Nokre meiner den får for liten plass, og at omsyna til denne særleg utvalde elevgruppa som strevar meir enn dei fleste andre, blir sette til side for alle dei andre som har spesielle behov (Norwich, 2014, s. 186). Å byte ut integreringsomgrepet har ikkje tent dei elevane som får spesialundervisning, er då opp-

fatninga. Andre meiner det motsette, at omsynet til spesialundervisninga har fått for mykje merksemd, og kan skjule behova til andre grupper elevar som strevar i skulen (Vislie, 2003).

Det som uansett står fast, er at omgrepet har ei 25-årig historie i norsk skule. I den tida har innhaldet i inkludering handla mest om tilhøve som gjeld dei elevane som får spesialundervisning. No skjer det endringar som samsvarar med ambisjonane i Salamanca-deklarasjonen. Denne boka er eit bidrag til det.

Som ei avslutning av denne historiske innleiinga vil eg peike på at overgangen frå den integrerte tenkinga til den inkluderande er eit stort steg inn i det ukjende, og representerer nye og omfattande utfordringar for skulane. Det har fram til no ikkje prega skulepolitikken eller utviklinga av skulepraksisen i særleg stor grad (Nordahl mfl., 2018). Det finst sjølvsagt mange døme både på skular som arbeider med utfordringane, forskarar som studerer feltet og prøver å utvikle inkluderande praksisar (som i denne boka), og sentrale interessentar som initierer tiltak, som t.d. Utdanningsdirektoratet. Det er også både nasjonale og internasjonale støttegrupper, komitear, organisasjonar og liknande som arbeider for det inkluderande prosjektet. Likevel er det min observasjon at det store, nasjonale løftet for inkluderande opplæring enno ikkje har kome. Det gjeld både kor forpliktande den inkluderande linja skal vere, korleis ein skal forstå inkluderande læringsmiljø, og korleis ein kan operasjonalisere og praktisere inkludering i skulane. Til og med overordna del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er uklar i kva omgrepet tyder – om det er eit eintydig krav til læringsmiljøet, eller om det også handlar om tiltak retta mot enkeltelevar (Haug, 2021). Nyleg sette Utdanningsdirektoratet i verk Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis – det første omfattande, nasjonale tiltaket på feltet.¹

Korleis forstå inkludering

Ei undersøking av korleis inkludering er forstått, gir eit svært samansett bilde (Göransson & Nilholm, 2014). Desse forskarane analyserte definisjonane av

1 <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

omgrepet i publiserte forskingsartiklar. På det tidspunktet fann dei få slike bidrag om dette emnet. Det har endra seg mykje sidan 2014, men kategoriseringa dei kom fram til, er framleis både interessant og aktuell. Artiklane dei legg til grunn for analysen, definerer inkludering svært forskjellig.

Göransson & Nilholm (2014) deler definisjonane inn i fire kategoriar. Dei byggjer på eit vis på kvarandre og utgjer fire ulike nivå. På det første og lågaste nivået er inkluderande praksis at elevar med funksjonsvanskar går i vanleg skule og klasse. Då er inkludering eigentleg forstått slik integrering var kritisert for å vere. Nivå nummer to er at inkluderinga tek omsyn til dei sosiale og faglege behova hjå elevane med funksjonsvanskar når dei er i vanleg skule og klasse. Denne forståinga legg med andre ord vekt på at elevane ikkje berre skal vere plasserte i vanleg skule og klasse, dei skal også få ei tilpassa opplæring der. Nivå tre understrekar at undervisninga skal møte alle elevane sine sosiale og faglege behov. Dette er ei forståing som ligg tett opptil formuleringane i Salamanca-deklarasjonen, at i ein inkluderande skule skal alle elevar sine utfordringar takast omsyn til, og som samsvarar med tilnærminga i denne boka. Det fjerde og siste nivået handlar om å skape inkluderande lokalmiljø. Då gjeld omgrepet ikkje lenger berre skulen, men også det som går føre seg utanfor institusjonen. Då går innsatsen utover det som gjeld skulen, og over til oppvekstarenaene utanfor skulen – at det skal vere samsvar mellom verdiane i og utanfor skulen.

Eit poeng her, og ei forklaring på ulikskapane, er at omgrepet blir forstått ut frå lokale og nasjonale tradisjonar i korleis møte elevmangfaldet. Mitchell (2005) peikar til dømes på at i tillegg til utfordringane i sjølve forståinga av omgrepet er dei sosiale og kulturelle historiske samanhengane og tradisjonane skulen står, i viktige, både for definisjonen av inkludering og den inkluderande praksisen.

Eindimensjonal og fleirdimensjonal definisjon

Inndelinga ovanfor illustrerer også skiljet mellom ei eindimensjonal og ei fleirdimensjonal forståing av inkludering og dei samanhengane inkludering inngår i (Mitchell, 2005). Den vanlegaste eindimensjonale tilnærminga er å likestille plassering i vanleg klasse med å vere i ein skule med inkluderande praksis (Norwich, 2014). Det er i samsvar med det lågaste nivået i kategoriseringa ovanfor. Ei anna eindimensjonal forståing er å velje det

opplæringstilbudet som gir eleven det beste utbytet. I realiteten gjeld det sistnemde prinsippet for korleis organisere spesialundervisninga i dagens norske skular. I *Veilederen spesialundervisning* varierer alternativa frå eineundervisning utanfor klassen og til å få all undervisning i klassefellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 39 f.). I ytste konsekvens tyder det at spesialundervisninga er inkluderingsnøytral (Haug, 2022). Det finst også publikasjonar som berre er opptekne av dei sosiale utfordringane elevane har i skulen (Hansen & Qvortrup, 2013). Då er læringsutbytet ikkje ein del av det inkluderande prosjektet i det heile.

Slik eg ser det, er dei ulike eindimensjonale tilnærmingane former for reduksjonisme som gjer inkluderande opplæring til noko enkelt og målbart, men som ikkje samsvarar med ambisjonane i Salamanca-dokumentet. Den enkle forståinga kan også vere eit døme på korleis innføring av nye omgrep med konsekvens for praksis kan møtast med å vidareføre dei etablerte ordningane. Då gir ein omgrepet eit innhald som samsvarar med etablert praksis. Dei fleirdimensjonale ambisjonane i omgrepet er samansette med mange ulike element. Det handlar om innsats, aktivitet og mål på mange forskjellige område og nivå som skal vere ein einskap. Det er vanleg å skilje mellom personlege, sosiale, kulturelle og faglege utfordringar knytte både til prosess og resultat i inkluderande opplæring. Det er klare samanhengar mellom kompleksiteten i omgrepsinnhaldet og kva følgjene er for praksisane. Di meir som blir lagt inn i omgrepet, di større og meir omfattande blir dei praktiske utfordringane. Slik er det gjerne med dei «store» omgrepa. Tenk berre på eit av dei «største» omgrepa vi har, omgrepet «demokrati». Det inneheld mange ulike område som mellom anna folkestyre, stemmerett, ytringsfridom, eigedomsrett, organisasjonsfridom, politisk fridom, maktfordeling og likestilling. Kvar av dei krev presisering og forklaring.

Kapitla i denne boka illustrerer på ulikt vis mange av elementa i inkluderingsomgrepet, men med ein felles kjerne. Det er at inkluderande skule og inkluderande opplæring skal ta omsyn til og møte utfordringar både til dei sosiale og dei faglege områda. Inkludering skal handle om at kvar elev skal vere deltakar, ikkje tilskodar, og aktør med ei aktiv rolle (Skjervheim, 1996) i eit positivt sosialt fellesskap der dei skal få ei opplæring som gir dei eit tilfredsstillande fagleg og personleg utbyte.

Faginnhaldet i skulen og inkludering

Eit område som har fått mindre merksemd i mykje av den internasjonale litteraturen om inkluderande opplæring, er omsynet til det faglege innhaldet i skulen. Florian (2008) peikar på at det kanskje er meir strategisk å vere oppteken av kva elevane skal lære, og legge det til rette, enn av kva vanskar dei måtte ha. Poenget er at det faglege innhaldet også skal tene den inkluderande interessa. Det vil seie at det fagstoffet elevane arbeider med, skal fremje interessa for læring, kvaliteten på læringsmiljøet og gi optimalt utbytte. Den saka fekk mykje merksemd i Mønsterplanen 1974, altså før inkluderingsbegrepet formelt kom til. Den har mange formuleringar om kva omsyn skulen må ta i valet av lærestoff. Sentralt er å ta omsyn til ulikskapen elevar imellom fordi dei kjem frå heimar med ulike innstillingar og forståingar (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 25 f.). Dagens overordna del av læreplanverket er mykje tydelegare på denne delen av utfordringane, både i formuleringar om verdigrunnlag, prinsipp for læring, utvikling og danning og i prinsippa for praksisen i skulen. Det er klart eit mål å skape forståing og respekt for kulturelle, verdimesseige og sosiale ulikskapar samstundes som ein forventar tilslutning til det verdigrunnlaget skulen legg til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8 f.). Det er også grunn til å minne om sitatet frå den historiske delen av dette kapittelet, frå læreplanen for Reform 97, om at samtidig som grunnskulen har ei klar verdiplattform, skal han vere inkluderande og vise respekt for ulike kultur-, trus- og verdioppfatningar (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 66). Kapittel i denne boka tek også tak i det same, korleis val av innhald og arbeidsformer kan bidra til inkluderande forståing av omverda. Dette elementet har klare relasjonar til noko av innhaldet i debattane etter tiårsmarkeringa av 22. juli, 2011: korleis ein kan førebygge og hindre radikalisering.

Utfordringar for inkluderande praksis

I den vidare teksten legg eg til grunn den fleirfaldige forståinga og kombinasjonen mellom det faglege og det sosiale. Det er mange utfordringar i utviklinga av inkluderande praksisar. Den instrumentelle interessa er stor, og svar på spørsmåla om «korleis gjere det» er etterspurde (Ainscow, 2020). Kapitla i boka fremjar ei anna side ved handlingsrettinga, at omgrepet må internali-

serast som grunnleggande verdi. Det er ikkje tilstrekkeleg å finne *ein* inkluderande praksis. Å skipe eit inkluderande læringsmiljø for alle elevar er ei utfordring som ikkje kan løysast ein gong for alle. Den må det arbeidast med i kvar time, kvar dag gjennom heile skuleåret og på svært mange område. Og om det vert gjort, vil det nesten alltid vere slik at ein ikkje kan konkludere med at *no* har ein nådd målet.

Inkludering er eit mildt og godt ord, og kan som eit av kapitla i boka nemner, lett assosierast til fråvær av konflikhtar. Dei ulike utfordringane i omgrepet kan alle ha eit positivt utfall. Om dei blir realiserte, er det liten tvil om resultatet vil gagne alle. Det er på ei anna side nødvendig å peike på at det ikkje treng vere harmoni knytt til å skape inkluderande praksisar. Prosessane som har ført fram til at inkludering har vorte ein grunnleggande verdi for arbeidet i skulen, har vore nokså konfliktfylte. Historia bak omgrepet viser det. Vidare vil det ofte vere slik at inkluderingspraksisar ofte kan handle om å vere i stand til å leve med og i situasjonar prega av ulike meiningar, interesser og krav. Dette kjem av at individa er forskjellige, oppvekstmiljøa varierer, skular er ulike, og ikkje minst at elementa i inkluderingsarbeidet er mange og innfløkte. Til skulen er det såleis knytt mange ulike interesser, noko ein må leve med og akseptere. Ein føresetnad for at det skal kunne skje, er at dei mellommenneskelege relasjonane i institusjonen er gode og prega av gjensidig anerkjenning, omsorg, sensitivitet og empati både mellom elever, mellom elevar og lærarar og vidare ut i lokalmiljøa. Det er det beste utgangspunktet når konflikhtar oppstår og skal løysast. Her er det også viktig å peike på det prinsipielle skiljet mellom konflikt på grunn av ulike interesser og prioriteringar og konflikt prega av maktbruk. I eit inkluderande arbeids- og læringsmiljø er det ikkje rom for maktbruk. Eit omgrepsspar frå Hellesnes (1975) høver godt inn her. Han skil mellom *overtydning* som er resultatet av delt kunnskap, medbestemming, aktiv diskusjon og deltaking, og *overtaling* som gir dei som har overtaket, makt til å bestemme over andre (Hellesnes, 1975).

Inkludering som eit fleirfaldig omgrep inneheld mange ulike element som gjensidig kan vere til støtte, men som også kan stå i strid med kvarandre. Mitchell (2005) finn mange motsetningar, manglande avklaringar, forvirring og konflikhtar kring elementa i den fleirdimensjonale forståinga av inkludering.

I mitt eige arbeid har eg peika på fire utfordringar for inkluderande praksis: å vere medlem i eit fellesskap, å vere aktiv deltakar, å få medverke og

å få tilfredsstillande utbytte av opplæringa (Haug, 2014). Å oppfylle desse fire utfordringane på same tid kan vere vanskeleg; det er kanskje ikkje mogleg for alle elevane. Desse fire elementa støttar ikkje nødvendigvis kvarandre, det kan vere tvert imot. Til dømes får enkelte elevar best læringsutbytte når dei får vere åleine saman med læraren. Det krev ei prioritering – ein må kanskje redusere forventningane til kva ein kan få til på dei tre andre områda? Et langsiktig mål kan då vere gradvis å utvide og utvikle dei andre elementa i det inkluderande læringsmiljøet for desse elevane. Det viser at inkluderande skulemiljø vil vere i stadig rørsle – det er ein dynamisk strabas. Å balansere alle omsyna i dette prinsippet kan med andre ord vere ei særskilt omfattande oppgåve. Kort å peike på korleis det kan gjerast, er uråd. Innanfor fellesskapet vil det variere frå elev til elev og i tid og rom. Å løyse den utfordringa krev profesjonalitet. Profesjonalitet krev høg kompetanse, og den er føresetnaden for det aller mest sentrale elementet i profesjonsutøvinga: at læraren må handle på grunnlag av skjøn (Grimen & Molander, 2008).

Det mest sentrale i denne skjønnsutøvinga er – slik eg ser det – forklart med komplementaritetsteorien² (Haug, 2017, s. 17). Den går ut på at når kvaliteten på fellesundervisninga er høg, blir behovet for ekstra individuelle tiltak lite. Når kvaliteten på fellesundervisninga er låg, aukar det behovet for ekstra individuelle tiltak. På skular med mykje spesialundervisning kan kvaliteten på den ordinære opplæringa vere låg (Knudsmoen mfl., 2011). Med den store vekta som er lagt på dei sosiale dimensjonane i inkluderingsomgrepet, er ei omfattande individualisering av undervisninga ikkje tilrådeleg. Forsking frå klasserommet viser også at ei omfattande individualisering vil vere svært utfordrande, kanskje umogleg å gjennomføre. Læraren skal sjølvsgatt ha nær relasjon til og følgje opp kvar enkelt elev, men tida strekk ikkje til for omfattande individuell oppfølging i klasserommet (Haug, 2012). Med 25 elevar i ein klasse vil kvar elev få tilgang til læraren i to minutt og 24 sekund i løpet av ein time (60 minutt) om ein deler tida likt ut over. Ei slik erkjenning er no også formulert inn i overordna del av læreplanen: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpas-

2 Han kjem frå matematikken, to vinklar som til saman er 90 grader, er komplementære. Når ein vinkel er stor, må den andre verte liten. Overført til opplæring: Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er god, blir behova for ekstra tiltak små.

ninger til mangfoldet i elevgruppa innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19). Det er ei klar endring samanlikna med Læringsplakaten, i «Prinsipper for opplæringen» i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Den tilrådde i langt større grad individuelle tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kvaliteten på fellesundervisninga, det vil seie den alle tek del i samstundes, er med andre ord det aller viktigaste verkemiddelet for å skape eit inkluderande læringsmiljø. Det er ein kvalitet som alle lærarar *må* vere i stand til å utføre. Å verte sjølvhjelpne (jf. kapittel 5, s. 124–125 i boka) synest difor å vere ei hovudutfordring. Inkluderande skule føreset med andre ord at lærarane har høg pedagogisk kompetanse. Alle kapitla i boka er eigentleg inne på dette på ulikt vis, og det er inga overrasking. Det er ei understreking av at heilt vanlege og godt kompetente lærarar sin plass i den inkluderande skulen er sjølvsgd og viktig. Dei er føresetnaden for at skulen skal lukkast (Florian, 2008). Det tyder på den andre sida ikkje at ein er negativ til spesialistar i den inkluderande opplæringa. Dei har ein plass der for å løyse oppgåver som krev spesialisert kompetanse. Eg kjem tilbake til dette i omtalen av skulen i Essunga kommune i Sverige nedanfor.

Ei anna utfordring ein står overfor når ein skal realisere ideane om inkluderande læringsmiljø, er at det er langt fleire krav til verksemda i skulen enn berre omsynet til inkludering. Skulen er utsett for mange forventningar; også dei kan sprike i ulike retningar. Det er kapittel i denne boka som klart synleggjer dette poenget. Eit slikt sett av forventningar som kan stå i motsetning til kvarandre, men som slett ikkje treng gjere det, er tilhøva mellom faglege prestasjonar på den eine sida og sosial aktivitet og trivsel på den andre. Dei viktigaste skiljelinjene i utdanningspolitikken no gjeld korleis prioriterer desse to dimensjonane i høve til kvarandre. Høgresida i politikken synest å ha vore meir opptekne av det faglege nivået enn venstresida. Uttrykk som «koseskulen» om venstresida sin politikk er i så måte illustrerande. Det er brukt om skulen der alle trivst, men ikkje lærer så mykje. Eit motsvar er den «skolske» skulen – den som ikkje tek omsyn til elevane, berre til faga. Relasjonen mellom trivsel og læring er både prinsipiell og viktig. Det er ein realitet at mange elevar går i ein skule dei ikkje ser meaning med, og det er sjølvsgt ei stor utfordring. Trivselen går dessutan ned med stigande alder på elevane. Så mykje som ein firedel (Nordahl mfl., 2018), kanskje opptil ein tredel (Haug, 2015) av elevane i skulen strevar faglege og/eller sosialt, og når ikkje dei måla som er sette for verksemda. Det ligg nær å hevde at å skape ein

balanse mellom å sjå meining med skulen og å få utbytte av verksemda framleis er ei utfordring for mange elevar. Det er difor sentralt i den inkluderande praksisen.

Den overordna delen av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 inneheld ei rekkje krav som skulen skal ta omsyn til: bygge på menneskeverdet, utvikle identitet og kulturelt mangfald, utvikle kritisk tenking og etisk medvit, utvikle skaparglede, engasjement og utforskartrong, respekt for naturen og miljømedvit og utvikle demokrati og medverknad, stimulere til sosial læring og utvikling, gi omfattande kompetanse i faga og støtte utviklinga av dei fem grunnleggande ferdigheitene: Elevane skal lære å lære og ta del i dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap, og berekraftig utvikling. Og dette skal gå føre seg i eit inkluderande læringsmiljø med vekt på tilpassa opplæring og samarbeid med heimen. Det seier seg sjølv at her er det rom både for å utvikle det inkluderande perspektivet og for å skape motsetningar. Igjen vil svaret på korleis ein skal gå fram, ha med pedagogisk profesjonalitet og pedagogisk skjøn å gjere.

Kven som avgjer kvaliteten på opplæringsmiljøet

Spørsmålet er kven sine oppfatningar som skal leggst til grunn når ein vurderer om skulemiljøet kan omtalast som inkluderande. Er det skulen og lærarane sine vurderingar som skal telje, er det eleven sine opplevingar, eller finst det uavhengige og objektive kriterium som kan avgjere dette? Endringane i kapittel 9 A i opplæringslova, innførte frå 2017, har gitt eit svar på kvar myndet ligg til å konkludere om dette (Roland, 2020). Og dei har vorte ei klar utfordring for skulen. Det grunnleggande i denne lovparagrafen er at «[a]lle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9A-2). Dersom ein elev opplever at skulemiljøet ikkje oppfyller desse krava, og melder frå om det til skulen, har skulen plikt til å handle innanfor svært kort tid. Det er eleven sine opplevingar som tel; skulen eller lærarane kan ikkje overprøve eleven sine oppfatningar. Eleven kan, om skulen ikkje tek klaga alvorleg og oppfyller aktivitetsplikta, melde saka til Statsforvaltaren, som kan pålegge skulen å gjennomføre bestemte tiltak. Skulen kan då ikkje klage på det vedtaket. Med andre ord, om skulen meiner læringsmiljøet er godt og inkluderande, er det likevel eleven sine meiningar

om dette som tel. Det har kome mange protestar mot ordninga frå skular og lærarar. Dei føler seg tilsidesette, og meiner i konkrete saker at elevperspektivet har vorte urimeleg (Johansen mfl., 2019). Til no har desse motførestillingane ikkje fått konsekvensar. Bak desse vurderingane ligg mellom anna omsynet til prinsippet om barnets beste. I spørsmålet om kvaliteten på læringsmiljøet står dette prinsippet svært sterkt i opplæringslova.

Strukturelle og individuelle løysingar

Mykje litteratur om inkludering handlar om verksemda i klasserommet – om det arbeidet lærarane og elevane gjer. Faktumet er at inkluderande opplæring også er avhengig av at organisasjonen, det vil seie heile skulesystemet, er lagt til rette for det. Skal ein lukkast, er føresetnaden at heile den vertikale dimensjonen i omgrepet (nivåa i styringslinja i skulen) er eins om målsettinga, og er lagd til rette for den (Haug, 2021, s. 53 f.). Difor er det overmåte viktig at denne boka også inneheld kapittel som peikar på andre instansar sitt ansvar og innsats, i tillegg til det lærarane gjer for å realisere dette samansette omgrepet.

Det viktige poenget her er at inkludering føreset at heile skulen blir endra, slik Mitchell (2005, s. 20) peikar på: «Inclusive education requires major shifts from old to new educational paradigms.» Og det handlar om meir enn dei pedagogiske tiltaka i klasserommet. Utfordringa er aktuell, fordi forskinga viser at tilhøva framleis ikkje er i samsvar med ambisjonane. Det er hovudkonklusjonen frå ekspertgruppa som studerte realiseringa av spesialundervisninga som ein del av inkluderande opplæring. Dei peikar på at praktiseringa er segregierende og negativt sjølvforsterkande (Nordahl mfl., 2018, s. 227 f.). Denne situasjonen finn ein i mange land med inkluderande politisk retorikk, hevdar Mitchell (2005, s. 10).

Endringar gjeld i alle fall tre ulike forhold ut frå forslaget til løysing både frå ekspertgruppa (Nordahl mfl., 2018, s. 231 f.) og frå Mitchell (2005, s. 11). Det eine – og overordna – er at ambisjonane og planane som gjeld for skulen, blir skrivne om. Det krev nye politiske vedtak som innfører og konkretiserer at utdanninga skal vere inkluderande, og korleis. Det andre er at dei strukturane som ligg i skulesystemet, må tilpassast det inkluderande regimet. Organisasjonen må tilpassast dei føresetnadane som den inkluderande

retninga krev. Det tredje elementet er at dei sentrale aktørane endrar oppfatningar og praksisar gjennom å få høve til å utvikle kompetansen sin i den inkluderande leia. Sentrale aktørar er her mange. Sjølv sagt gjeld det personalet i skulane, lærarane, assistentane, skuleleiarane, kontorpersonalet, vaktmeistrar, reingjerarar. Det er også viktig at foreldre, politikarar og folk elles både er informerte om og innforståtte med kva som ligg i det inkluderande paradigmet.

Manglande samsvar mellom politiske ambisjonar og måloppnåing er for så vidt eit vanleg trekk i utdanningspolitikken. Det er lenge sidan det kom fram at politiske overbod var typisk for reformer i skulen, og at reformene ofte ikkje heldt det dei lova (Sarason, 1990). I det perspektivet er det interessant at overordna del av læreplanen ikkje definerer inkludering på ein klar og tydeleg måte. Det same gjeld føringane som er lagde i politiske dokument til Stortinget (Haug, 2021, s. 62 f.).

I formidlinga av dette verdigrunnlaget i sentrale offentlege dokument har perspektiva om inkludering fått ei bestemt retning. Omsynet til det som kan tene den enkelte elev, er der gitt prioritet, slik eg har vore inne på tidlegare. Det går mellom anna fram i *Veilederen spesialundervisning*, som er rettleiande, men ikkje forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2014). Der har omsynet til enkelteleven prioritet når skulen skal velje kva som skal til for å gje eleven eit tilfredsstillande utbyte av opplæringa, og er overordna omsynet til inkluderande idear (Haug, 2022). Dette omsynet til barnets beste illustrerer ei motseiing i den norske praktiseringa av omgrepet «inkludering». Det som tener enkeltbarn, kan i visse høve stå i motsetning til det som er fordelaktig for fellesskapet. Idealet i inkluderande opplæring skal ta høgde for omsynet til enkelteleven sine interesser og behov, men samstundes vil det alltid vere eit spørsmål om kor langt skulen skal eller kan strekke seg for å kome enkelt-elevar i møte. Sakleg sett står ein i praksis overfor valet mellom anarki (alt går) og demokrati (der er rammer). Konsekvensen vil vere at inkluderande opplæring må sjåast på som prosessar fram mot dei formulerte ideala, med til dels store variasjonar i kor langt ein har kome i omsynet til kvar enkelt elev.

Inkluderingsoppdraget er omfattande, men uklart definert. Det vil seie at det er klart at læraren har krav på seg om å arbeide for eit inkluderande læringsmiljø. Det er derimot langt mindre klart kva konsekvensar inkludering skal ha for skulen som organisasjon. Kari Nes (2017, s. 148) har utvikla ein modell som syner kva som er med på ekskludere elevar i opplæringa. Eks-

kludering er det motsette av inkludering, og modellen identifiserer ulike element som er til hinder for vidare inkludering.

Tabell 10.1 Modell for forståing av mekanismar som hindrar inkluderande opplæring, frå Nes, (2017, s. 148).

	Aktiv ekskludering – eksempel	Passiv ekskludering - eksempel
Ekskludering i opplæringa i fellesskulen	(1) Alternativ organisering Bortvising Spesialskular, spesialavdelingar alternative avdelingar, fritak	(2) Alternative tiltak finst ikkje. Droppe ut Skulke
Ekskludering i opplæringa i fellesskulen	(3) Utskiljing av elevar frå klassen Isolert i klassen, mobbing, sosialt utstøytt, blir ikkje høyr	(4) Eleven får ikkje brukt potensialet sitt. Undervisninga er ikkje tilpassa eleven. Eleven har ikkje tilstrekkelege kunnskapar for å følgje med.

Modellen skil mellom strukturelle element (rutene 1 og 2 i modellen) og faktorar som er konsekvensar av handlingar frå aktørar i skulen (rutene 3 og 4 i modellen). Dei aktive strukturelle elementa handlar om tilgjengelege alternative tilbod som tillét utskiljing for elevgruppa det gjeld. Den passive, strukturelle ekskluderinga kjem primært av manglande alternative tiltak som er tilpassa målgruppa, og som fremjar inkludering. Passive, utskiljande handlingar kjem først og fremst av manglande merksemd gitt til elevane. Den aktive ekskluderinga gjeld først og fremst kvaliteten på opplæringa, og elevane sitt manglande læringsutbyte.

Eit døme på korleis kombinasjonen strukturelle og individuelle endringar kan fungere, kan vere frå skulen i Essunga kommune i Sverige. Denne skulen var ein av dei som i 2007 kom aller dårlegast ut på statistikken som synte faglege elevprestasjonar i Sverige. Så sette aktørar både i skulen og kommunen i gang eit større endringstiltak. Resultatet av dette prosjektet var at i 2010 var elevane i Essunga mellom dei aller beste i landet i skårane som viser fagleg nivå. Skulen hadde i løpet av tre år vorte ein av dei aller beste i Sverige (Persson & Persson, 2012). Kva hadde skjedd?

Det var semje i kommunen, i skulen og mellom folk flest at dei ikkje kunne vere nøgde med den situasjonen som var. Å vere ein kommunane med sær låge skuleresultat var uakseptabelt. Noko måtte gjerast. Viktige personar for skulen var overeins om det og skipa nye, felles visjonar, felles forståing, samarbeid og kollektive løft for å bli betre. Det omfatta kommuneleiinga, tilsette på skulen, foreldre, elevar og innbyggjarane i kommunen elles. Dei la ned alle spesialundervisningsgruppene og flytta elevane og lærarane som hadde undervist i desse gruppene, inn i klassane. Dermed vart det minst to lærarar til stades i timane i dei fleste faga, og lærarar med spesialistkompetanse fekk ein plass i det vanlege klasserommet når det høvde og behovet var der. Og alle fekk opplæring i korleis arbeide når det er fleire lærarar i klasserommet på same tid (fleirlærarmetodikk). Såleis unngjekk dei radiatorlæraren – at ein lærar arbeider medan dei andre sit og varmar seg på radiatoren og er tilskodarar. I tillegg arbeidde skulen hardt med å utvikle eit godt læringsmiljø. Det gjorde dei ved i fellesskap å drøfte og prøve ut kva som var god undervisning, gode relasjonar, god klasseleiing, gode tilbakemeldingar etc. Til saman styrkte tiltaka læringsmiljøet for elevane, og det gav konkrete resultat i form av høg fagleg måloppnåing (Persson & Persson, 2012).

Ein rapport frå OECD summerer opp i sær positive ordelag liknande erfaringar frå fleire land, men med ein viktig føresetnad, at vilkåra er dei rette:

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

Desse to døma dokumenterer empirisk to viktige sider ved inkluderinga. Det eine er at det er mogleg å innføre dette prinsippet som førande i arbeidet i skulen. Det andre er at når det blir gjort på ein god måte («conditions are right»), og i samsvar med den mest etablerte forståinga internasjonalt, gir det gode resultat for alle elevar, og særleg for dei elevane som av ulike grunnar strevar.

Avslutning

Denne boka samlar ulike tilnærmingar til å kunne forstå inkluderingsomgrepet. Den inneheld omfattande omgrepsanalysar, drøftingar av utfordringar knytte til enkeltelevar og elevgrupper, studiar om korleis organisatorisk legge til rette for å støtte lærarane sine inkluderande praksisar, og korleis læraren gjennom medvitne val av innhaldselement og arbeidsformer kan fremje gjensidig forståing og respekt elevar imellom. Alt dette er døme på område som er avgjerande å gå inn i for å kunne utvikle det som er hovudsaka med den inkluderande opplæringa: ein skule som gir kvar enkelt elev ei god opplæring og eit godt liv. Inkluderinga er mangfaldig, utfordrande og vanskeleg.

Mitt bidrag har vore eit forsøk på å systematisere viktige overordna utfordringar ein står overfor når inkluderande skule er målsettinga. Sett under eitt synest målet å vere særst vanskeleg å nå, og det er realiteten. Ansvaret for å nå dei store ambisjonane ligg i heile skulen som organisasjon og i politikken om skulen. Innhaldet i boka gir rammer for dette og innspel til korleis ein kan kome vidare.

Referansar

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I: E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice* (s. 21–36). Routledge.
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning.
- Eriksen, E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* (Doktorgradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/d62qgn>
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/f25czb>
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrepsdefinisjoner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–19.
- Haug, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma. I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 58–76). Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/hh25>
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i undervisninga. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9–30). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Samlaget.
- Haug, P. (2022). Ideal og realitet i spesialundervisninga. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens ide og oppdrag* (s. 103–122). Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal.
- Johansen, L.M., Krohn, K.O., Rognstad, H., Hamre, L., Løvlie, F., Andreassen, R.S. & Guldbrandsen, H. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven*. Deloitte. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill». *En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke* (Rapport nr. 9–2011). Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave juni 2006). Utdanningsdirektoratet.

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I: D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1–21). Routledge.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 146–169). Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44, 1–16. <https://doi.org/gfj8dd>
- OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. OECD.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven. Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Sarason, S.B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (Red.) (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex.
- Vislie, L. (2003). From integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/bmz2zt>