

# Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



**Inkludering i et historisk  
og praktisk perspektiv**

# Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv

Inkluderende fellesskap er temaet for antologien dette kapitlet inngår i. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å utforske hva et inkluderende fellesskap er, sett fra både et historisk og et praktisk perspektiv. Dette blir hovedtemaet for kapitlet.



# Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv

**Inkluderende fellesskap er temaet for antologien dette kapitlet inngår i. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å utforske hva et inkluderende fellesskap er, sett fra både et historisk og et praktisk perspektiv. Dette blir hovedtemaet for kapitlet.**

**Mirjam Harkestad Olsen**

Kapitlet presenterer to hovedpunkter: kompetanse og læringsutbytte. Disse er uløselig knyttet sammen. Et inkluderende læringsfellesskap som gir alle barn og unge et forsvarlig læringsutbytte, krever høy allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse.

Både rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019) har status som forskrift. Prinsippet om et inkluderende fellesskap står sentralt i rammeplanen og er derfor et viktig grunnlag i barnehagens arbeid. Barnehagebarn skal ha mulighet for å delta i lek og i egen og andres læring, de skal oppleve motivasjon og mestring ut fra egne behov og forutsetninger, og de skal inngå i sosiale samspill. Overordnet del av læreplanverket trådte i kraft i 2020. Denne tar for seg verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Det er spesielt del tre, «Prinsipper for skolens praksis», som framhever inkluderende fellesskap. Overordnet del knytter inkluderende fellesskap til mangfold. Den framhever at skolen skal tilby et inkluderende og inspirerende læringsmiljø hvor mangfold anerkjennes som en ressurs for skolen. Skolen skal også være et

profesjonsfaglig fellesskap. I et slikt fellesskap skal de ansatte i skolen reflektere over felles verdier og arbeide for å utvikle skolens praksis. Å legge til rette for et inkluderende fellesskap kan slik sett forstås som et felles løft for skolen.

Prinsippet om en inkluderende barnehage og skole står med andre ord sterkt i Norge. Norske myndigheter har underskrevet flere internasjonale avtaler som skal sikre gjennomføringen av et inkluderende læringsfellesskap for barn og unge. Spørsmålet som diskuteres i dette kapitlet, er hvordan intensjonen om et inkluderende læringsfellesskap avspeiler seg historisk og i praksisfeltet. Dette vil bli presentert og diskutert i neste seksjon. Hovedtyngden av det som presenteres, er hentet fra forskning relatert til problemstillinger i skole, men har også høy relevans for barnehagefeltet.

## **Inkludering i et historisk perspektiv**

Inkludering som fenomen ble særlig aktuelt fra midten av 90-tallet, da Norge skrev under på Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Denne erklæringen handler om prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Erklæringen la et grunnlag for å flytte søkelyset fra individuelle særskilte

behov til skolens evne til å møte alle barns ulike evner og forutsetninger. Blant prinsippene som erklæringen presenterte, var tilgang til vanlig skole, barnesentrert pedagogikk og en inkluderende praksis. Få år tidligere hadde Norge underskrevet og ratifisert barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003). Denne konvensjonen fremmer blant annet alle barns rett til deltakelse i opplæringen og i samfunnet som helhet.

Norges opplæringsarenaer var til en viss grad klare for å innlemme inkluderingsambisjonen i sin skolepolitikk, basert på politiske grep tatt i forkant av erklæringen. Historisk har norsk skolepolitikk gått fra å fremme en skole for noen, via integrering til dagens skole, hvor inkludering settes som et premiss (Olsen, 2013). Norske myndigheter besluttet for noen tiår siden at spesialskoler skulle legges ned (Simonsen & Johnsen, 2007). Alle elever skal få sitt opplæringstilbud i en skole i nærmiljøet (Opplæringslova, 1998, § 8-1). På denne måten skal den enkelte elev oppleve å være en del av et større læringsfellesskap. Likevel er det, som Bachmann, Haug og Nordahl (2016) også påpeker, et stykke igjen før prinsippet om en inkluderende skole er fullt innarbeidet i praksis.

De seneste årene har alternative opplæringsarenaer, i form av spesialpedagogiske avdelinger eller baser, økt betydelig (Jelstad & Holterman, 2019). Dette har skjedd parallelt med at stadig færre norske lærere har spesialpedagogisk kompetanse, og mange elevers spesialpedagogiske tilbud gis av ufaglærte (Bachmann et al., 2016; Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Ström og Hannus-Gullmets (2015) tar opp en bekymring knyttet til at styringssignaler oppfordrer til inkludering, men at implementering av inkluderingsintensjonen gir ekskludering som resultat. Persson og Persson (2012) viser til en undersøkelse av Allan, gjennomført i Skottland. Her uttrykker både

rektorer og lærere at de er positive til inkludering som prinsipp, men lærerne opplever å ikke ha nok kompetanse til å gjennomføre eller sette i verk dette prinsippet godt nok. Dette er aktuelt også for norske forhold. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) fant for eksempel at lærere med minst ett års spesialpedagogisk utdanning i større grad tilpasset opplæringen sammenliknet med øvrige lærere.

Inkludering har i de seneste årene også fått høy aktualitet for barnehagefeltet. Vi får stadig mer kunnskap om hvordan godt tilrettelagte læringsmiljøer i barnehagen bidrar til at små barn i større grad opplever et fellesskap og knytter gode sosiale relasjoner (Korsvold, 2010; Arnesen, 2017).

## **Ulike forståelser av inkludering**

Inkludering som fenomen kan forstås på ulike måter. Ifølge Kiuppis (2014) har forståelsen av inkludering beveget seg fra en vektlegging av barn og unge med vansker og deres fysiske plassering, til skolens evne til å møte diversitet. Kiuppis (2014) viser i sin historiske studie hvordan UNESCO etablerte programmer for «Education for all» (i 1990) og «Inclusive education» (i 1994). De var relatert til henholdsvis ordinær opplæring og elever med funksjonshemninger eller nedsatt funksjonsevne. Han viser hvordan begrepene etter hvert har gått inn i hverandre, noe han mener gjør at vektleggingen av elever med funksjonshemninger forsvinner. Til sammenlikning skriver Haug (2017a, s. 15) at inkluderingsbegrepet kom som et svar på det han kaller «den tapte implementeringsrevolusjonen». Han viser til en internasjonal trend på 70-tallet hvor integrering av elever med særskilte behov ble et førende prinsipp. I Norge ble integrering definert som at elevene skulle høre til i et sosialt fellesskap, ta del i fellesskapets goder og ha et medansvar. Etter hvert endret denne forståelsen seg i praksisfeltet, slik at integrering primært ble et spørsmål

om plass (Haug, 2017a). Samtidig er det et spørsmål om det inkluderingsbegrepet vi bruker i dag, i tilstrekkelig grad har etablert seg som et alternativ til en slik forståelse, eller om det av mange blir forstått som et synonym til integrering.

### Begrepets kompleksitet

Inkludering er et komplekst begrep. Olsen (2010) påpeker at det i analysen av begrepet inkludering må stilles spørsmål både om hva inkludering er, hvorfor det skal inkluderes, og hvordan inkludering kan iverksettes. Dette er illustrert i figur 1.

I drøftingen av hva inkludering er, valgte Strømstad, Nes og Skogen (2004) en tredelt tilnærming til begrepet: sosialt, faglig og kulturelt. Solli (2010) utvidet dette til å innebære en tilhørighet faglig, sosialt og kulturelt. Barna eller den unge skal oppleve en tilhørighet til en gruppe, de skal ha en faglig tilpasning til sine evner og forutsetninger, og deres kulturelle identitet skal imøtekommes og ivaretas. Kulturell inkludering kan også forstås som en inkluderende skolekultur hvor de ansatte har en holdning og en vilje til å

tilrettelegge for inkludering. Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) har lagt til et organisatorisk perspektiv som et overordnet premiss for den tredelte tilnærmingen. Det innebærer at de ulike rammene for undervisning må ligge til rette, også de ideologiske, fysiske og administrative. Disse må springe ut av en felles forståelse av inkludering, både som prosess og mål. Å vurdere konteksten begrepet står i, inngår som et ledd i å undersøke inkluderingens hvorfor. Denne konteksten kan for eksempel være historisk eller politisk. Hvordan begrepet realiseres i undervisningen, blir gjerne overlatt til den enkelte pedagog å utforme (Olsen, 2013). Florian (2014, s. 291) peker i den forbindelse på spesielt to nøkkelfaktorer: pedagogens tro på egne kvalifikasjoner og pedagogens kontinuerlige forbedring. En av utfordringene for å få dette til hevder hun er «[c]hanging thinking about inclusion from 'most' and 'some' to everybody». Det vil si at det må innarbeides en forståelse av at premisset om en inkluderende barnehage og skole gjelder alle barn og unge, ikke utvalgte grupper.

Figur 1



Aktørene i debatten om inkludering er aktive på ulike nivåer. Det dreier seg om inkluderingsaktører på samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og på personlig nivå. På disse nivåene er det aktører som definerer hvilken handlingsrom de har for å iverksette og evaluere inkludering (Olsen, 2013). Inkluderingsengasjementet kan slå ulikt ut alt etter hvilket nivå aktøren representerer. På samfunnsnivå produseres det for eksempel rapporter og stortingsmeldinger, og det finnes et politisk engasjement og en generell samfunnsdebatt om inkludering. Til sammenlikning vil det på personlig nivå være aktører som foreldre, lærere og elever. Deres forståelse av hvordan inkluderingsideologien skal omsettes i praksis, vil være knyttet opp til både forståelsen av hva inkludering er, og hvilken handlingsrom de oppfatter at de har.

I tillegg til at aktørene er på ulike nivåer, ligger ansvaret for et inkluderende læringsmiljø og et inkluderende fellesskap på flere nivåer. Dette beskrives blant annet av Mitchell (2008). Han har gjort en metastudie av internasjonal forskning på området. Basert på dette har han funnet fram til ti elementer som kjennetegner en inkluderende skole: visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser og ledelse. Alle disse faktorene får betydning for om et læringsfellesskap er inkluderende eller ikke. Dette flernivåperspektivet synliggjør at i tillegg til at inkludering handler om det barnehagen eller skolen konkret gjør, så innebærer en vellykket inkludering en felles visjon og en positiv holdning fra alle aktører, også ledelsen. Inkludering angår hele barnehagen eller skolen som system. Administrativ støtte og en engasjert ledelse er en forutsetning for å lykkes.

Haug (2017b) skriver at inkludering kan forstås både endimensjonalt og som et sammensatt og mangfoldig begrep. En endimensjonal forståelse handler om spørsmålet om en fysisk plassering for den som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Fortrinnsvis skal denne plasseringen være i det ordinære fellesskapet. I en slik forståelse innebærer et inkluderende læringsfellesskap at det ikke finnes fysisk segregering. En slik forståelse av inkludering har møtt kritikk. For eksempel skriver to svenske forskere, Persson og Persson (2012), at mange fremdeles har en praksisnær forståelse av inkludering. Inkludering blir forstått som et romlig, sosialt og didaktisk fenomen. Persson og Persson hevder imidlertid at inkludering ikke kan ses uavhengig av ideologi, politikk og etikk, noe som indikerer en mer sammensatt forståelse enn den endimensjonale. Wendelborg og Tøssebro (2011) skriver at en fysisk plassering i ordinær klasse ikke garanterer et godt og inkluderende læringsfellesskap. Den andre forståelsen av inkludering tar utgangspunkt i å skape et læringsfellesskap av høy kvalitet for å sikre gode faglige resultater (Haug, 2017b). Haug hevder at for å nå målet om et inkluderende læringsmiljø skal elevene ha optimale vilkår. Hattie (2009) oppgir høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner som sentrale indikatorer for et godt læringsmiljø. I den forbindelse har et nylig avsluttet forskningsprosjekt undersøkt blant annet elevengasjement og funnet at engasjementet er langt høyere når elever med særskilte behov får spesialundervisning, enn når de deltar i ordinær klasseundervisning (Haug, 2014). Det framgår ikke av artikkelen om dette dreier seg om spesialundervisning innpasset i klassefellesskapet, eller om det er segregerte tilbud som er undersøkt. Funnet er likevel ikke overraskende, da elever som mottar spesialundervisning, som regel har tettere voksenkontakt og færre å konkurrere med når det gjelder elevaktivitet.

## Dimensjoner av inkludering

Ved å gå gjennom ulike forskningsrapporter om inkludering mener Haug (2005) å ha isolert fire dimensjoner som er vesentlige for å oppnå inkludering. Det er å styrke fellesskapet, øke deltakelsen, styrke demokratiseringen og øke utbyttet. I senere arbeider (for eksempel Haug, 2014) er demokratisering erstattet med medvirkning. Barnet eller den unge skal kunne ta del i det sosiale livet og oppleve tilhørighet til en gruppe og klasse. De skal være aktive deltakere som bidrar ut fra sine forutsetninger. Deres stemme skal bli hørt, og de skal ha en opplæring de får nytte av både faglig og sosialt. Ansvaret for dette ligger hos skolens ansatte. Farrel (2004) har en liknende beskrivelse av faktorer som må være til stede for at et fenomen kan kalles inkludering. Det dreier seg om en fysisk tilstedeværelse i læringsrommet, aksept og anerkjennelse fra institusjonens medarbeidere og øvrige barn, aktiv deltakelse i fellesskapets aktiviteter og rom for positiv selvutvikling. Alle fire faktorene viser til forhold utenfor barnet eller den unge selv og bekrefter på den måten at hele organisasjonen er ansvarlig for å nå målet om et inkluderende læringsfellesskap.

Både Haug og Farrel bruker ordet deltakelse som en sentral faktor for inkludering. Janson, Nordström og Thunstad (2007) viser til to deltakelseskategorier. Den første kategorien dreier seg om den subjektive, erfarte deltakelsen. Her hevder de at aksept, engasjement og autonomi er viktig. Den andre kategorien er den objektive deltakelsen, som kan observeres av en tredjeperson. Tilhørighet, tilgjengelighet og samhandling står sentralt i det objektive perspektivet.

Ainscow, Booth og Dyson (2006) presiserer at inkludering er noe som angår alle, og framholder at distinksjonen inkludering–ekskludering er sentral. Det er fordi mennesker blir ekskludert, at vi må snakke om inkludering. De framhever også hvordan

inkludering er en kontinuerlig prosess hvor verdier omsettes til praktisk handling. Booth og Ainscow (2001) skriver om betydningen av inkluderende skolekultur, inkluderende strategier og inkluderende praksis. Vi ser igjen hvordan inkludering løftes til et ansvar på flere nivåer. Ser vi spesifikt på den inkluderende praksisen, viser en studie gjennomført på Island at lærere anser det som flaks eller uflaks om de får elever med spesielle behov i klassen eller ikke (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). En annen islandsk studie (Gunnþórsdóttir & Bjarnason, 2014) avdekker at lærere har en uklar forståelse av den ideologiske siden ved inkludering. Lærerne hadde i liten grad en reflekterende praksis.

## Inkludering i et praktisk perspektiv

Hvis vi skal forstå inkludering i tråd med Ainscow, Booth og Dyson (2006) som verdier som må omsettes til praktisk handling, er det viktig å belyse også den praktiske siden ved inkludering.

Noe over 90 prosent av barn i aldersgruppen fra ett til fem år har plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne prosentandelen vokser i takt med alderen. Siden 1997 har barn i Norge startet på skolen det året de fyller seks år. De går i grunnskolen i ti år og deretter tre år i videregående skole, eventuelt fire hvis de tar en yrkesfaglig utdanning med to års læretid. Det er mulig å søke om utvidet tid i videregående skole på grunnlag av et behov for spesialundervisning eller hvis mye av skoletiden går til behandling, habilitering eller rehabilitering. Barnehage er frivillig, mens det i grunnskolen er undervisningsrett og undervisningsplikt. Det vil si at alle i aldersgruppen 6 til 16 skal ha et tilbud om undervisning i grunnskolen, og at de også har plikt til å møte. Også videregående skole er en rettighet, men ikke en plikt. Ungdommer har mulighet for å velge bort videregående skole.

Ungdommer som oppnår generell studiekompetanse etter fullført videregående skole, kan få opptak ved universiteter og høyskoler.

Barn har rett til barnehageplass fra de er ett år gamle. Denne retten, og retten til skolegang, er tett forbundet med norske myndigheters prinsipper om en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring (Olsen, 2013). Dette er prinsipper som er nedfelt både i barnehageloven, opplæringsloven og i ulike andre styringsdokumenter. Tidligere hadde Norge en utstrakt bruk av spesialskoler. Disse er nå lagt ned, og elever skal ha sitt tilbud i nærmiljøet, jmfør opplæringsloven (1998, § 8-1). Dette har i stor grad utfordret både skoleeiere, skoleledelse og de enkelte lærere. Noen har løst utfordringen gjennom å etablere spesialpedagogiske avdelinger i skolen eller i kommunen hvor elever med funksjonshemninger eller store og sammensatte lærevansker har sitt skoletilbud.

## Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

Barn i førskolealder har rett til spesialpedagogisk hjelp om de har særlige behov for det (Barnehageloven 2005, § 19a). Retten er individuell og ikke knyttet til hvorvidt barnet har barnehageplass. Elever som ikke har eller kan få utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova 1998, § 5-1). Cirka 8 prosent av norske elever mottar spesialundervisning. Haug (2016) påpeker at andelen elever som strever i skolen, er langt høyere. Han anslår at dette gjelder 25 prosent av alle elever i skolen. Dette baserer han blant annet på hvor mange som scorer under kritisk grense på PISA-undersøkelser, og hvor mange som ikke fullfører videregående skole.

En rapport fra det norske barneombudet (Barneombudet, 2017) avdekket at kvaliteten på det spesialpedagogiske

tilbudet i mange tilfeller er mangelfull. Året etter kom et regjeringsoppnevnt ekspertutvalg til den samme konklusjonen (Nordahl et al., 2018).

Kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet blir også tatt opp i en stortingsmelding som kom høsten 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Temaet for meldingen er tidlig innsats. Begrepet blir forstått på to måter: å gi et godt allment pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, og å raskt etablere tiltak når vansker avdekkes. Den første tolkningen innebærer et forebyggende perspektiv. Et godt og inkluderende læringsfellesskap kan bidra til at skjevutvikling hos barn reduseres, og at eventuelle lærevansker får et mindre omfang enn uten slik forebygging.

Samme melding (Kunnskapsdepartementet, 2019) legger som en føring at kvaliteten i skolen skal styrkes. Ett av tiltakene de foreslår, er å stille kompetansekrav til dem som skal gi spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Et annet tiltak er å se på utdanningstilbudet innenfor spesialpedagogikk.

## Kompetanse i spesialpedagogikk

Tidligere var en spesialpedagogisk utdanning i stor grad bygd opp etter en modell med første avdeling, andre avdeling og hovedfag, totalt 3,5 år. Dette var en videreutdanning etter bachelornivå. Første avdeling var en grunnleggende modul med en generell innføring i spesialpedagogikk. Andre avdeling ga mulighet til spissing i retninger som hørselsvansker, språkvansker med videre. Hovedfaget ble en ytterligere spissing av temaet. Mange hadde også spesialpedagogiske emner integrert i pedagogikkfaget i lærer- og førskolelærerutdanningen. I 2001 vedtok Stortinget Kvalitetsreformen i høyere utdanning i Norge, som innførte gradsstrukturen med bachelorgrad, mastergrad og ph.d. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Den trådte i kraft fra studiestart i 2003 og førte til at mastergrad i spesialpedagogikk ble et tilbud ved mange av landets høyskoler og universiteter. Første og andre avdeling og hovedfag ble faset ut. Opptakskrav til mastergrad i spesialpedagogikk er ved de fleste studieinstitusjoner en pedagogisk relatert grunnutdanning. Per 2020 kan studenter derfor tas opp til mastergrad i spesialpedagogikk uten kompetanse innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Siden 2017 har norsk lærerutdanning vært en integrert bachelor- og masterutdanning (5 år), mens barnehagelærerutdanningen per 2020 fremdeles er en bachelorgrad (3 år). Ikke alle lærerstudenter får tilbud om spesialpedagogikk som masterfag.

«Spesialpedagog» eller «spesiallærer» er ikke en egen profesjon i Norge og ikke en beskyttet tittel. Hvem som helst kan kalle seg spesialpedagog. Begrepet benyttes som regel om de som enten underviser i spesialpedagogikk eller har spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Det stilles per 2020 ikke et spesifikt krav om utdanning i spesialpedagogikk for å undervise elever med særskilte behov, men regjeringen har varslet en mulig endring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### Søkelys på inkluderende fellesskap

Flere store prosjekter er gjennomført for å bidra til inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Eksempler på dette er satsingene *Vi sprenger grenser*, *Inkludering på alvor* og *All Aboard (Få alle med)*. De presenteres kort nedenfor for å illustrere satsinger som har vist seg å utfordre holdninger og kunnskap effektivt i praksisfeltet. Samtidig har disse prosjektene pekt på noen sentrale barrierer som står i veien for å oppnå et inkluderende fellesskap i hele samfunnet.

*Vi sprenger grenser* var en satsing som skulle bidra til høyere kvalitet i undervisningen for elever med generelle lærevaner, utviklingshemming eller sammensatte

funksjonsvansker. Statped fikk ansvaret for gjennomføringen av prosessen. De fire Statped-regionene igangsatte ulike prosjekter i samarbeid med barnehageeiere og skoleeiere. Følgforskningen viser at det er mulig å få til en positiv utvikling, men forskerne påpekte at å utvide satsingen krever politiske signaler og klare styringsmål (Kittelsaa & Tøssebro, 2015).

*Inkludering på alvor* ble igangsatt etter et initiativ fra Kunnskapsdepartementet i 2017. Målet var å finne fram til modeller for samarbeid som ville bidra til at barn og unge med særskilte behov opplevde at de ble inkludert i barnehage og skole. Det var også et mål å identifisere faktorer som ville fremme inkludering i barnehage og skole. Det ble igangsatt totalt fem delprosjekter i Agder og Trøndelag. Delrapporten fra mai 2019 synliggjør blant annet at deltakerne har ulike forståelser av inkluderingsbegrepet (Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro, 2019). Også i dette prosjektet ble det diskutert hvordan en utvidelse av satsningen lar seg realisere.

*All Aboard* er et Erasmus<sup>1</sup>-prosjekt som ble avsluttet i 2019. Målet var å «utvikle og styrke kompetansen om inkluderende læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov» (Statped, 2020). Prosjektet var et samarbeid mellom Norge, Storbritannia, Belgia og Finland. Formålet var å finne fram til gode inkluderende praksiser som kunne deles nasjonalt og internasjonalt. Gjennom prosjektet ble det utviklet en nettside og moduler for nettseminarer om inkluderende praksiser.

### Diskusjon

Formålet med kapitlet har vært å undersøke hvordan intensjonen om inkludering kommer til syne i praksisfeltet. Norge har høye ambisjoner om å tilby en inkluderende skole. Disse ambisjonene er synliggjort både ideologisk og formelt. Det ser

likevel ut til å være et gap mellom ideologi og hvordan barn og unge selv opplever inkludering (Olsen, 2013). Mange elever opplever at deres fysiske, psykologiske og faglige behov ikke blir godt nok ivaretatt i skolen (Barneombudet, 2017). I et forsøk på å forklare dette gapet er det spesielt to spørsmål jeg vil diskutere i denne delen: spørsmålet om kompetanse og spørsmålet om læringsutbytte.

### Spørsmålet om kompetanse

Lærerutdanningen i Norge har ingen obligatorisk opplæring i spesialpedagogikk, utover tre tema hvor det ikke gis retningslinjer for mengde og omfang (lese- og skrivevaner, matematikkvansker og sosiale/emosjonelle vansker). Regjeringens intensjon om å sikre en inkluderende opplæring framkommer i styringssignalene mot barnehage, grunnskole og videregående skole. Dette er ikke fulgt opp med føringer for barnehagelærer- og lærerutdanningen, som i større grad kunne sikret spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og skole. Vi sitter med et godt forskningsbelegg om hva spesialpedagogisk kompetanse betyr for god tilrettelegging, blant annet fra lærernes selvrapportering (se for eksempel Buli-Holmberg et al., 2015).

Kvalitetsreformen i høyere utdanning (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2001) førte til en stor omlegging av de spesialpedagogiske utdanningene. Den omleggingen som er gjort både av spesialpedagogisk utdanning og av lærerutdanningen, kan få uheldige effekter for elever med særskilte behov. Sannsynligvis vil færre lærere velge å ta en mastergrad i spesialpedagogikk i tillegg til sin lærerutdanning, siden lærerutdanningen har økt fra tre til fem år og master i andre fag ligger integrert i den. Ved de institusjonene som tilbyr spesialpedagogikk som masterfag, konkurrerer faget med sentrale skolefag som matematikk og norsk. Spesialpedagogisk utdanning gir

lærerne en trygghet til å ta i bruk virkemidler for å tilpasse opplæringen (Buli-Holmberg et al., 2015). Dette tyder på at kompetanse på spesialpedagogikk er viktig for å ivareta barnehagelovens og opplæringslovens pålegg om en tilpasset opplæring.

Mange ansatte i barnehager og skoler mangler formalkompetanse i spesialpedagogikk. Samtidig har mange etablert en realkompetanse gjennom mange års erfaring hvor de har arbeidet med barn og unge som har særskilte behov. Det tar tid å bygge opp en solid realkompetanse, og det krever god støtte fra kollegiet. Mange kommuner og enkeltstående skoler har et spesialpedagogisk team som veileder pedagoger og assistenter. Slike mentorordninger er en viktig støtte for lærere, men kan ikke erstatte en spesialpedagogisk utdanning.

Noe av det som står i veien for et inkluderende læringsfellesskap, er holdningene på ulike nivåer i skolen. Det kan snakkes om flaks eller uflaks (jamfør Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014b) eller om vilje eller uvilje til å ta imot elever med særskilte behov. Stadig flere kommuner etablerer spesialpedagogiske avdelinger, eller mindre baser lokalisert i skolen. En slik organisering gir lærere i ordinærskolen mulighet for å ekskludere elever som ikke er ønsket.

At lærere reserverer seg mot å ha elever med store særskilte behov i klassen, har nok flere årsaker. En årsak kan være at de ikke har kompetansen de trenger for å skape et inkluderende læringsfellesskap. Booth og Ainscow (2001) har i sin inkluderingshåndbok vist til inkluderende skolekultur som en sentral faktor for inkludering. Kjennetegn på en inkluderende barnehage- eller skolekultur kan føres tilbake til Mitchells (2008) ti kjennetegn på en inkluderende skole. Det må etableres en felles visjon der inkludering er et grunnleggende premiss. Barn og unge må gis adgang til fellesskapet og møte aksept for det mangfoldet de representerer.

<sup>1</sup> Erasmus-prosjekter inngår i EUs samarbeidsprogram for utdanning, opplæring, ungdom og idrett.

Både opplæringsplanen og læringsutfordringene må tilpasses barnets evner og forutsetninger. Dette er ikke spesifikt for individer med en funksjonshemming eller funksjonsnedsettelse, men er prinsipper som angår alle barn og unge. Manglende felles diskusjoner blant personalet gjør det vanskelig å oppnå en skolekultur med positive holdninger til å inkludere alle barn og unge i fellesskapet.

### Spørsmålet om læringsutbytte

Flere av prosjektene innenfor satsingen *Vi sprenger grenser* rapporterte om økt læringsutbytte for elevene når lærerne satte søkelyset på inkludering og inkluderende praksis. Gunnþórsdóttir og Bjarnason (2014) skriver at lærere har uklare ideer om inkludering og i liten grad er på et reflekterende nivå. Delrapporten fra *Inkludering på alvor* påpekte også at deltakerne hadde ulike forståelser av inkludering. Fremdeles snakkes det om «eleven som blir inkludert». Inkludering er slik sett et oss–dem-forhold (Olsen, 2016), hvor det skapes et skille mellom den ordinære gruppen og det som framstår som annerledes. Så lenge vi snakker om at noen skal inkluderes, betyr det at barn og unge fremdeles ekskluderes, hevder Ainscow et al. (2006).

Mange lærere anser spesialskoler eller spesialpedagogisk avdeling i barnehager og på skoler som positivt og mener det bør være mer av det. Dette på tross av at en slik organisering bidrar til å ekskludere mange elever fra det ordinære fellesskapet. Kanskje kan dette begrunnes med at årsaken er på grunn av problemene. De erfarer at det er et stort skille mellom «deres» elever og de øvrige. Dette gjelder både interesser og faglig nivå. De ser et behov for å velge tilhørighet for elevene basert på funksjon mer enn alder. På den måten kan opplæringen i større grad tilpasses den enkelte.

Det er samtidig viktig å reflektere over hvilket læringsutbytte elever med særskilte

behov har. Rapporter de seneste årene (se for eksempel Barneombudet, 2017; Wendelborg, Kittelsaa & Kaspersen, 2017) har avdekket at det stilles lavere læringsforventninger til elever med funksjonshemninger. Lærere virker å være mer opptatt av en sosial enn en faglig inkludering av elevene. Erfaringer med ulike mennesker er en viktig sosial kompetanse for alle mennesker. Samtidig er det viktig at barnehage og skole også setter søkelyset på den faglige siden av et inkluderende fellesskap.

Den norske skolen er målstyrt og arbeider ut fra kompetansemål på de forskjellige årstrinnene. For en elev som av ulike grunner er forsinket i sin læring, er det slik sett vanskelig å følge det faglige nivået til jevnaldrende. Å legge den faglige innføringen på et nivå som tar høyde for dem som er kommet kortest i læringsprosessen, ville gi et lavt faglig læringsutbytte for de øvrige elevene. Dette er et stadig tilbakevendende dilemma i norsk skole. Det har de siste årene kommet fram at den norske skolen har et liknende problem som gjelder dem som av ulike grunner er langt i forkant med sin læring. Norsk skole blir omtalt som en skole for gjennomsnittet. Ved å tenke nytt omkring organisering og gjennomføring av undervisningen bør det være mulig å etablere et inkluderende fellesskap i barnehage og skole for hele mangfoldet av elevene.

### Oppsummering

Det har i Norge blitt gjennomført både nasjonale og internasjonale satsinger for å inkludere mennesker med særskilte behov. Disse satsingene har vist hvor viktig det er å arbeide med kompetanseheving og å forankre arbeidet på ledelsesnivå i kommuner og fylkeskommuner. Samtidig har satsingene vist at kunnskapen og forståelsen som etableres gjennom slike satsninger, i liten grad spres til andre barnehager og skoler. Satsinger som *Vi*

*sprenger grenser* og *Inkludering på alvor* er betydningsfulle for å få fram kunnskap om prosessene rundt inkludering. Utfordringene som er påpekt i de ulike rapportene som følger prosjektene, tyder på at spørsmålet om kompetanse må få en sterkere og tydeligere politisk forankring. Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) foreslår å stille kompetansekrav til de som skal undervise barn og unge med særlige behov. Dette vil medføre en viktig endring og vil muligens få betydning også for barnehage- og lærerutdanningens tilbud om utdanning innenfor spesialpedagogikk.

På sikt kan økt mangfold skape et mer romslig og inkluderende samfunn. Kanskje kan vi ikke forvente at barn med en stor mental aldersforskjell skal oppfatte hverandre som likeverdige rent faglig, men vi

kan forvente at de viser hverandre respekt. Det er en god øvelse uansett alder. I tillegg må vi kunne forvente at de som gir spesialpedagogisk hjelp, har kompetansen som er nødvendig for å gi barnet læringsutfordringer basert på barnets evner og ferdigheter.

Inkluderingsideologien må løftes over individnivå, slik at fellesskapet har det nødvendige rommet for mangfold. Kiuppis (2014) mener at bevisstheten om funksjonshemming blir mindre når begrepene «education for all» (opplæring for alle) og «inclusive education» (inkluderende opplæring) flyter sammen. Det er absolutt en fare. Samtidig er det det vi må hvis fellesskapet i den ordinære barnehagen og skolen skal bli dimensjonert til å favne hele mangfoldet av barn og unge. Da må «inclusive education» være en naturlig og selvfølgelig del av «education for all».



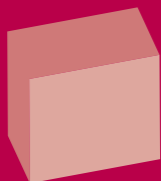
## Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arnesen, A.L. (red.). (2017). *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Notat 2/2016). Volda: Høgskulen i Volda.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Barneombudets fagrapport 2017*. Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (oversatt og tilpasset norske forhold av K. Nes & M. Strømstad). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evaluering av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5–19.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Gunnþórsdóttir, H. & Bjarnason, D.S. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 491–504. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933543>
- Gunnþórsdóttir, H. & Jóhannesson, I.Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringsmose & K. Baltzer (red.), *Specialpedagogik ad nye veje*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia – Tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis*, 8/2014.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Haug, P. (2017a). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9–30). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (red.). (2017b). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Janson, U., Nordström, I. & Thunstad, L. (2007). *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola – en kunskapsöversikt*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Jelstad, J. & Holterman, S. (2019, 20. desember). De nye spesialskolene. Myndighetene mangler oversikt: Utdanning fant 5000 elever utenfor normalskolen. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/199478>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. (Meld. St. 27 (2000–2001)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kiuppis, F. (2014). Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the «Salamanca Process». *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761.
- Korsvold, T. (red.). (2010). *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3, 58–63.
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H. (2016). Skolens menneskelige avfall – klassifisering som basis for relasjoner. I M.H.Olsen (red.), *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier* (98–113). Oslo: Universitetsforlaget
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Simonsen, E. & Johnsen, B.H. (2007). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Solli, K.A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27–45.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Statped. (2020). *All Aboard – få alle med*. Hentet fra [All Aboard – få alle med | www.statped.no](http://www.statped.no)
- Ström, K. & Hannus-Gullmets, B. (2015). From Special (Class) Teacher to Special Educator – The Finnish Case. I D.L. Cameron & R. Thygesen (red.), *Transitions in the Field of Special Education. Theoretical Perspectives and Implications for Practice* (s. 115–134). New York: Waxmann.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library](http://www.unesco.org/diglib/)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017).  *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational Arrangements and Social Participation with Peers amongst Children with Disabilities in Regular Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497–512.



Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen  
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · [www.miksmaster.no](http://www.miksmaster.no)  
Utgiver: © Statped, Oslo 2020  
[www.statped.no](http://www.statped.no)

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)  
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



**Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.**

**Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.**

**Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.**

