

Etterord

Å skape inkluderande barnehage og skule

Peder Haug

Professor emeritus Høgskulen i Volda

Abstract: This chapter is a comment to some of the issues that I have found being of interest in this book from the SUKIP-project. My contribution is not an evaluation of the project, nor a review. The text mostly deals with the positioning of the project in the recent discourses about special education, inclusive education, and innovations in education. The project aims to support the political and educational wish to change practices to be more inclusive and less exclusive in early childhood education and school. Why this interest appears just now, almost 30 years after the Salamanca Statement, is an interesting question. The chapter also goes into the recent developments and meanings of special- and inclusive education. The discussion about the relations between the concepts of integration and inclusion reveals that these two ideals in many respects have a common meaning, while there are differences in practice. The fear is that inclusive practices will be reduced to placements of children in education, as was the case with integration. Another matter is the possible contradictions between the individual needs of the learner, and the idea that a universal learning environment is the best way to construct inclusive education. The SUKIP-project has found a way out. A central element for the practitioners in the project is the learners' benefit from the provisions in inclusive education. It may be an exaggeration, but it seems that the researchers have gained more from the cooperation with the practitioners, than the other way around.

Keywords: SUKIP, inclusion discourses, integration and inclusion, universal education, individual teaching, learning benefit

Sitering: Haug, P. (2023). Etterord: Å skape inkluderande barnehage og skule. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 13, s. 289–310). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch13>
Lisens: CC-BY-NC 4.0

Introduksjon

Denne antologien handlar om erfaringar frå prosjektet *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis* (SUKIP). Prosjektet utforskar og etablerer nye innovative samarbeidsformer mellom PP-tenesta, barnehage og skule i eit partnerskap med forskingsmiljø ved NLA Høgskolen i Bergen, Universitetet i Stavanger og Statped. Målet er å fremje inkluderande praksisar i barnehage og skule. Dette kapittelet kommenterer nokre av dei tilnærmingane, prosessane og resultatata som eg finn interessante og viktige. Det er ikkje ei vurdering av det arbeidet som er gjort, heller ikkje ei oppsummering. Kommentaranne legg mest vekt på korleis prosjektet kan plasserast i den samtidige diskursen om spesialpedagogikk, inkluderande opplæring og innovasjon.

Mangfaldet som den store pedagogiske utfordringa

Utgangspunktet for prosjektet og behovet for å utvikle spesialpedagogikk og inkluderande praksisar følgjer av ei erkjenning på to område. Eit område er at barnehage og skule skal møte det store mangfaldet av barn og unge på ein positiv måte. Mangfaldet refererer til ulikskapar i individuelle føresetnader for utvikling og læring, eit samla resultat av arv og oppvekst. Å meistre denne variasjonen har vore ei utfordring så lenge det har eksistert formalisert opplæring.¹

Eit anna område følgjer av det høge ambisjonsnivået i arbeidet i barnehage og skule. Det er stort. Dette vesle utdraget frå formålsparagrafane for barnehagen og skulen er døme på det:

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. (Barnehageloven, 2005, § 1, andre ledd)

¹ Pontoppidan tok t.d. eit visst omsyn til elevmangfaldet i den første læreboka i skulen: *Sandhed til Gudfryktighed* (Pontoppidan, 1737). Deler av innhaldet kunne elevar, som av ulike grunnar streva, hoppe over.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar [haldningar] for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. (Opplæringslova, 1998, § 1, femte ledd)

Spørsmålet gjeld realismen i desse forventingane. Er dei oppnåelege? Det har hendt at både lærarutdannarar, lærarstudentar og lærarar omtalar læreplanar som «Draumkvedet²». Det vil seie at det planane legg opp til er vanskeleg, kanskje umogleg å få til. Regjeringa Solberg er inne på manglande praktisk oppfølging, i ei melding til Stortinget om verksemda i barnehage og skule i 2019:

... mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. ... Disse barna og elevene kan oppleve at de ikke har det godt og trygt i barnehagen eller på skolen, og at de ikke er en verdifull del av fellesskapet. (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 9)

Meldinga refererer til studiar av spesialpedagogikk og inkluderande opplæring i barnehage og skule som konkluderer med at tilhøva ikkje er som ønskte. Og semja om det er ganske stor, den gjeld truleg i alle land som har ambisjonar på området (Florian et al., 2017, s. 17 ff.).

For å bøte på desse manglane har regjeringa sett i verk satsinga *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Der er målsettinga at alle barn og unge, uavhengig av individuelle føresetnader, skal få eit godt tilpassa og inkluderande tilbod i barnehage og skule. Difor må alle aktuelle aktørar i barnehage, skule, PP-tenesta og andre etatar som gir støtte, ha høg kompetanse og samarbeide for å skape ein inkluderande fellesskap. Det er lagt stor vekt på dei ordinære pedagogiske tiltaka som grunnlag for meir inkluderande praksis. Det føreset kompetanse- og organisasjonsutvikling både i støtte-systema, barnehagen og skulen. SUKIP-prosjektet er ein forskingsbasert innovasjon som skal støtte denne satsinga.

2 «Draumkvedet» er ei norsk folkevisе frå slutten av mellomalderen som skildrar kva Olav Åsteson drøymde om livet etter døden i løpet av alle dei tolv juledagane han sov.

Inkludering og spesialpedagogikk

Det ein kan vere merksam på i bruken av omgrepet inkludering i landet vårt, er at det har vore mest nytta om spesialpedagogiske tiltak. Det gjeld også i Meld. St. 6 (2019–2020), som gir grunnlaget for *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021). SUKIP-prosjektet står i denne tradisjonen, med ei særleg interesse for allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak i samarbeidet mellom PPT, barnehage og skule. PP-tenesta si oppgåve i denne samanhengjen gjeld både dei sakkunnige tilrådingane og systemarbeidet. I begge desse områda kan PPT arbeide langt meir aktivt for inkluderande praksisar. Det går nokså tydeleg fram av dei kritiske perspektiva på PPT i Meld. St. 6 (2019–2020) (s. 55 ff.), med forventingar om utvikling på ei rekkje område.³ Det heiter mellom anna:

Ved at PP-tjenesten arbeider tett på barna og elevene, vil den kunne utarbeide gode sakkynndige vurderinger og bidra til å tilrettelegge for enkeltbarn og -elever i praksis. Det vil også kunne styrke barnehagenes og skolenes evne til å tilpasse det ordinære tilbudet til mangfoldet av barn og elever. (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 57)

Den spesialpedagogiske innrettinga i inkludering, er ikkje berre norsk. Det heng truleg mest saman med at inkludering i si tid erstatta omgrepet integrering, som var knytt tett opp til spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skule. Salamanca-deklarasjonen,⁴ som er utgangspunktet for merksemda gitt til inkluderande opplæring, gjeld derimot alle, men særleg barn og unge med behov for *special needs education*, som er noko anna enn den norske termen spesialundervisning. *Special needs education* gjeld alle barn og unge som strevar i opplæringa. Kor mange det gjeld er uklart, og avhengig av korleis ein forstår «streve». Omfanget aukar med alderen. I norsk forskning varierer den rapporterte storleiken på denne gruppa i skulen mellom ein femdel (Hausstätter, 2013), ein

3 Kritikken av PPT går langt attende i tid: «Det er intensjonen i nesten alle meldingar [til Stortinget] frå 1974 og fram til 1991 at PPT-systemet skal styrkjast» (Haug, 1999, s. 196). Den kritikken er sidan halde ved like, jf. Meld. St. 6 (2019–2020).

4 Ein deklarasjon vedteken på UNICEF-konferanse i Salamanca i 1994, og som Noreg har slutta seg til saman med neste hundre andre nasjonar.

firedel (Nordahl et al., 2018) og ein tredel (Haug, 2016). «Berre» 7,75 prosent av elevane i grunnskulen får spesialundervisning i 2021–2022, og den aktuelle gruppa er såleis mykje større. Tala for dei aktuelle barna i barnehagen vil vere mindre, men langt større enn dei 3,6 prosent barn som får spesialpedagogisk hjelp der.

Merksemda gitt til spesialpedagogiske tiltak i denne satsinga kjem i stor grad frå rapporten frå ekspertgruppa: *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, som la sentrale premisser for innhaldet i Meld. St. 6 (2019–2020). Ekspertgruppa konkluderte med at vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderande spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018, s. 215). Liknande konklusjonar om tilstandane i opplæringa har over tid kome fram også andre stader (Barneombudet, 2017; Haug, 2017; Riksrevisjonen, 2010). Dei har gått att i lang tid, og var ei hovudårsak til overgangen frå ei integrerande til ei inkluderande tilnærming til opplæringa (Haug, 2021, kap. 3).

Idegrunnlaget for inkluderande orientering i barnehage og skule gjeld sentrale samfunnsverdiar, som sosial rettferd, likestilling og likeverd. Dei er innarbeidde i barnehagelova og opplæringslova, med heimel i Grunnlova (1814, § 109): «Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane.» Ut frå dette verdigrunnlaget er dei avdekte tilhøva som gjeld opplæringa generelt og inkluderande opplæring spesielt både uheldige, uverdige og uakseptable. SUKIP-prosjektet tek såleis tak for å utvikle eit omfattande og sær sentralt område i opplæringa i barnehage og skule.

Integrerande og inkluderande praksisar

Føregjengaren for inkluderande opplæring var prinsippet om at barn med særskilde behov kunne gå i vanleg skule og få spesialundervisning der, formelt innført i Noreg i 1955. Då fekk kommunane plikt til å skipe spesialundervisning. Den reviderte lova om grunnskulen frå 1975 tok opp i seg den tidlegare lova om spesialsksular, oppheva skiljet mellom opplæringsdyktige og ikkje opplæringsdyktige elevar, og introduserte prinsippet om

integrering. Dette var ei formalisering av prinsippet om at elevar kunne få spesialpedagogiske tiltak både i vanleg barnehage og skule.⁵ Det var opning for andre ordningar, til dømes spesialinstitusjonar, men ordinær barnehage og skule skulle vere «normalordninga» for dei med behov for spesialpedagogiske tiltak (Haug, 2022).

Same året kom den første barnehagelova. Den gav born med funksjonshemmingar prioritet ved opptak til barnehage på visse vilkår.⁶ Samla auka det mangfaldsutfordringane, og dei gjeld framleis.

Inkludering erstatta integrering på 1990-talet, men heldt fram i det same sporet. For dei aller fleste gjekk opplæringa ut på ein kombinasjon av spesialpedagogiske tiltak og ordinær opplæring.

Omgrepet integrering har i praksis hatt mange ulike tydingar, og bruken har vore slurvete, hevdar Emanuelsson (1995, s. 96–97). Basisen for integrering er ein ideologi og eit ønske om ei samla opplæring, der alle er med i ein fellesskap, og med fråvær av segregering. Målet er ein fellesskap alle har utbyte av, der alle er likeverdige med rett til deltaking og medansvar for å forme heilskapen i samsvar med eit demokratisk menneskesyn (Emanuelsson, 1995, s. 95–96). Hans forståing samsvarar tett med synspunkta frå Blom-komiteen som formulerte tre kriterium på integrering: at elevane skulle høyre til i fellesskapen, kunne ta del i fellesskapen og kunne ta medansvar for oppgåver og plikter i fellesskapen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 38). Uttrykket integrering omfatta både ein prosess, utviklinga fram mot målet med integrert opplæring og sjølv målet. Både prosessen og målet signaliserer motstand mot og fråvær av segregering (Emanuelsson, 1995, s. 95).

Dei integrerande praksisane vart ganske raskt etter 1975 reduserte til eit spørsmål om organiseringa, meir konkret om plasseringa av barn og unge i opplæringa. Barn og unge som av ulike grunnar streva i opplæringa fekk plass i vanlege barnehagar og skular. Der deltok dei i delar av

5 Retten til spesialpedagogisk hjelp i førskulealder vart regulert av opplæringslova fram til 2016, då vart han teken inn i barnehagelova. Det gjeld alle barn i førskulealder, same om dei går i barnehage eller ikkje.

6 § 10 i barnehagelova frå 1975 gav kommunen ansvar for at barn med funksjonshemmingar skulle få plass i vanleg barnehage, så langt det var mogleg. Dei hadde prioritet ved opptak, så framti dei kunne ha nytte av opphaldet. No står det i § 37 at: «Kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud.»

tida i ordinær opplæring, og i noko av tida fekk dei spesialpedagogiske tiltak. Dei andre ideelle elementa i omgrepet, som å høyre til, kunne ta del og ta medansvar, fekk langt mindre praktisk merksemd (Emanuelsson, 1995; Vislie, 2003). Dei dette gjaldt vart ofte omtalte som integrerte barn og unge, og kunne med det identifiserast som spesielle, kanskje som avvikarar. Det igjen gav eit grunnlag både for stigmatisering og segregering. Praksisane i denne integreringa førte etter kvart til misnøye, også internasjonalt. Kritikken var omfattande, og tok opp ei mengd ulike tema som kvalitetane på den sakkunnige utgreinga, på enkeltvedtaka, på IOP-ane og ikkje minst på kvalitetane på det pedagogiske arbeidet. Ei hovudsak var manglande målretta tiltak for dei som var integrerte (plasserte) i ordinær barnehage og skule (Vislie, 2003). Kritikken av integreringspraksisane skapte endring i retning av ideane om ei inkluderande opplæring, jf. Salamanca-deklarasjonen frå 1994.

Omgrepet inkludering har om lag det same ideologiske grunnlaget og målsettinga som integrering. I Salamanca-erklæringa er forventinga at læringsmiljøet skal leggast til rette slik at alle barna og elevane får ei opplæring i ein fellesskap der dei kan delta, fungere positivt og ha godt utbytte. Opplæringa skal vere lagt slik til rette at den vil fungere godt, same kven som måtte vere i gruppa. Det er barnehagen og skulen som er inkluderande, og femner om og gir alle ei opplæring dei har utbytte av. SUKIP-prosjektet skal med andre ord utvikle barnehage og skule frå å praktisere integrering til å verte inkluderande.

Utfordringa er at vi finn den same «slurvete» bruken av inkludering som med integrering. Det er allereie døme på at inkluderande opplæring blir det same som å plassere barn og unge i vanleg barnehage og skule, ved at ein til dømes snakkar om inkluderte barn eller inkluderte elevar. Eg har møtt uttrykket «inkluderte barn» ved mange høve, og frå uventa hald.⁷ Inkludering er også avgrensa til sosiale prosessar, slik det ofte vert brukt i daglegtalen.⁸ Dei danske forskarane Hansen og Qvortrup (2013) ser dei sosiale sidene ved omgrepet, og utelukkar omsynet til det faglege læringsutbytte i omgrepet. Det er verd å trekke

7 Det gjeld sentrale aktørar innan opplæring, politikararar og leiarar i barnehage, skule kommunar, fylke og stat i tillegg til interesseorganisasjonar.

8 Norsk akademisk ordbok har to tydingar: medrekne og omfatte.

fram eit anna dansk bidrag, der konklusjonen er at inkludering må ta utgangspunkt i faga. Påstanden er at tiltaka til no har vore for abstrakte, og har ikkje teke omsyn til fagundervisninga, som er det sentrale i opplæringa (Hedegaard-Sørensen, 2022). Både barnehagane og skulane i SUKIP-prosjektet har den same tilnærminga, og er svært opptekne av innhaldsdimensjonane og av læringsutbytet.

Nærare om inkluderingsomgrepet

Inkluderingsomgrepet dukka opp i læreplanverket for Reform 97, og erstatta omgrepet integrering (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Dei inkluderande ideane vart skrivne inn i rammeplanen for barnehagen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Omgrepet har sidan vore med i politikk, forskning og praksis innan utdanning, men det er verd å merke at det ikkje er å finne i lovverka korkje for barnehagen eller skulen. Inkluderande opplæring er med i planane for barnehage og skule, men dominerer ikkje og har ikkje ei overordna rolle. Der er omgrepet uklart og ikkje godt presisert eller forklart. I ein gjennomgang av den generelle delen av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 er konklusjonen at det ikkje er gitt «ein klar og inngåande definisjon av omgrepet [inkludering]. Dokumentet inneheld dei overordna perspektiva, men med opningar i fleire ulike retningar. Ei djupare forståing av omgrepet må skulane og lærarane hente i faglitteraturen» (Haug, 2021, s. 62).

Formuleringane om spesialundervisning i *Veilederen spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2014) viser at inkluderande opplæring er gitt ein forrang, men der er ei rekkje andre moglege løysingar i organisering og gjennomføring av spesialundervisning (Haug, 2022).

Omgrepet inkludering er med i framlegget til ny opplæringslov, og er formulert i to lovparagrafar, men er heller ikkje her gitt ei overordna rolle.⁹

9 Det er (§11–13) om den pedagogisk-psykologiske tenesta som «skal samarbeide med og støtte skulane i arbeidet deira for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som har ulike behov for tilrettelegging av opplæringa.» Og § 12–2 «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring.» Lova er forventa å ligge føre i 2023, og skal gjelde frå august 2024. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Formuleringane i styringsdokumenta har til no vore lite tenlege som grunnlag for å utvikle inkluderande praksisar i opplæringa. Ein er avhengig av faglitteratur og forskning for å finne klare utgreiingar, analysar og perspektiv på dei utfordringane ein står overfor i opplæringa. Utfordringa er likevel at heller ikkje forskinga gir klare eller eintydige svar, korkje på kva inkluderande opplæring handlar om eller korleis gå fram for å kunne utvikle inkluderande praksisar (Nilholm & Göransson, 2017). Det bør ikkje overraske, ettersom forskning sjeldan gir berre eitt svar. Göransson og Nilholm (2014) finn til dømes at inkluderande opplæring i skulen har tre nivå: å plassere elevar med behov for særleg tilrettelegging i vanleg klasse, å gi dei ei opplæring dei har utbyte av, og å gi alle elevar ei opplæring som skal svare til dei individuelle behova dei har. Den siste tydinga samsvarar mest med Salamanca-definisjonen, medan den andre er mest i tråd med dagens praksis i norske barnehagar og skular.

Forståinga av både prinsippet og omgrepet inkludering er sterkt knytt opp til nasjonale historiske føringar (Mitchell, 2005). «These differences need to be explored, not in an attempt to resolve them but to recognise that they exist and to consider what their implications might be for any research undertaken» (Florian et al., 2017, s. 148). Inkludering sett inn i ein norsk kontekst er samansett og mangfaldig, og inneheld mål og tiltak på mange ulike område: personleg, sosialt, kulturelt og fagleg. Hovudperspektivet i SUKIP-prosjektet er prega av at lærarane skal respondere på ulikskapane mellom barn og elevar gjennom å utvikle opplæringa i inkluderande retning. Det tyder å auke deltakinga i aktiviteten og kulturen i barnehage og skule for kvart enkelt individ, og å minimalisere ekskluderinga og segregeringa frå aktivitetane og kulturen i barnehagen og skulen, med referanse til mellom andre Florian og Black-Hawkins (2011) og Ainscow et al. (2004).

Forskarane finn varierende omtalar og forståingar av inkluderande praksisar i prosjektet. Eit døme er barnehagestyraren som har lettare for å forklare kva inkluderande praksis ikkje er, enn kva det er. Så forklarar vedkomande inkluderande praksis med at alle barn skal få delta på alle arenaer i ein barnehagekvardag gjennom heile veka (sjå kapittel 3 i antologien). Ei slik utsegn avgrensar omgrepet til å vere ei einssidig eller eindimensjonal handling, og som her gjeld plassering av barn. Det

er ikkje uvanleg å finne slike eindimensjonale tilnærmingar til inkluderande opplæring, og då er plasseringa av barn og elevar i opplæringa ofte det elementet ein tyr til som mest karakteristisk for omgrepet og prinsippet (Norwich, 2008; Vislie, 2003). Den eindimensjonale tilnærminga er enkel, oversiktleg og oftast gjennomførleg, men reduksjonistisk. Den same barnehagestyraren gir i andre samanhengar klart uttrykk for ei langt meir samansett forståing av omgrepet, der til dømes deltaking er eit viktig element.

Omgrepet slik det er forma i Salamanca-erklæringa og forstått i SUKIP-prosjektet er fleirdimensjonalt. Det gjeld både plassering av barn og unge, det sosiale dei deltek i, medbestemming og utbyte dei har av den pedagogiske verksemda. Ut frå den tilnærminga til inkluderande praksisar, kunne formuleringa frå barnehagestyraren utvidast: Alle skal delta på alle arenaer, og der få gode opplevingar, konkrete utfordringar, verte tekne omsyn til, møte meiningsfylt og utbyterik sosial og fagleg aktivitet. Tilsette i barnehage vil vere samde i dette. Dei vil ikkje godta at barn berre skal vere ein stad. Dei skal ha glede og utbyte av å vere der. Det er underforstått, men blir ikkje kopla direkte til forventningane til den inkluderande tilnærminga. Det er ein del av det tause innhaldet i omgrepet, men som må fram i lyset i form av ord, omgrep og tiltak for å tydeleggjere djupna og breidda i ambisjonen og praksisutfordringa i praktiseringa av inkludering. Som eg kjem tilbake til, blir dette ei sak i SUKIP-prosjektet, i samsvar med prosjektet si forståing av omgrepet.

Kvifor merksemd om inkluderande opplæring nett no?

Eit spørsmål er kvifor det først no, nærast tretti år etter Salamanca-erklæringa, i ei melding til Stortinget (Meld. St. 6 (2019–2020) vert gitt omfattande merksemd til prinsippet om at inkluderande (spesialpedagogisk) opplæring ikkje har tilfredsstillande praksisar korkje i barnehage eller skule. Spørsmålet er interessant fordi desse tilstandane har eksistert lenge. Ifølgje Samarbeidsforumet av funksjonshemmedes organisasjoner (SAFO) er dette den åttande stortingsmeldinga om spesialundervisning sidan 1975, utan at desse meldingane har hatt noko å seie for verksemda.

SAFO etterlyser handling.¹⁰ Også deltakarane i SUKIP-prosjektet har synspunkt på tidspunktet og satsinga, men i ei anna retning: «Vi jobber jo med inkludering hele tiden på alle mulige områder, eg vet ikkje kva vi skal forbedre oss på» (kapittel 2 i antologien). Utsegna er klar på at kravet om ein inkluderande praksis er oppfatta, og teken tak i. Samstundes formidlar utsegna uvisse om kva det faktisk handlar om. Det er eit sentralt signal, og gjeld mange.

Det som er kalla den vertikale dimensjonen i inkluderingsomgrepet har stått svakt (Haug, 2021, s. 53). Den gjeld merksemda om og samsvaret i forståing og prioritering av inkluderande opplæring mellom dei ulike nivåa i forvaltningskjeda frå statleg overordna nivå, via Utdanningsdirektoratet, kommunane og andre institusjonseigarar, den enkelte institusjonen og til den opplevde praksisen i barnehagar og skular. Der er det mange brot (Haug, 2021, s. 52–53). Fram til nyleg har det i liten grad vore sett i verk omfattande tiltak for å avklare konsekvensane av dei inkluderande perspektiva, og korleis dei best mogleg skal praktiserast. Det har ikkje vore utvikla handlingsplanar for innføring av inkluderande opplæring med eigne måldokument og finansieringsplanar. Implementeringa av denne tilnærminga til opplæring har vore overlaten til dei lokale aktørane, som har gjort sitt beste ut frå dei føresetnadane dei var gitt. *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* tok til i 2020 og er det første omfattande statlege tiltaket på feltet (Utdanningsdirektoratet, 2021). SUKIP-prosjektet er eit unikt forskingsbasert bidrag til denne satsinga, og går i nokså «ulendt og lite utforska terreng».

Realiteten er at verdiane som ligg til grunn for integrerande og seinare inkluderande opplæring har vore omtalte i politiske dokument og læreplanar heilt attende til 1970-åra. Formuleringane har derimot ikkje stilt inkludering som eit absolutt eller klart overordna krav til opplæringa, men hatt noko diffus tyding. Påstanden her er at interessa på overordna statleg politisk plan knytt til omgrepet inkludering har vore meir symbolsk enn reell, og har fungert som eit honnørord. Det er ikkje eineståande for norske tilhøve: «Dersom inkludering i all sin kompleksitet er

10 I eit høyringssvar til Meld. St. 6 (2019–2020), <https://safo.no/krever-plan-for-full-inkludering-gitt-2.3.20>.

eit viktig prinsipp, kvifor er omgrepet ikkje gjort til ei eineståande sak i politikken? Og kvifor er inkludering så ofte berre omtalt en passant i politikken?» (Hardy & Woodcock, 2015, s. 117, mi omsetjing). Svaret kan vere at inkluderande opplæring ikkje har vore så viktig at det har vorte eit sentralt, tydeleg og overordna politisk krav til praksisen i barnehage og skule som ein kan få inntrykk av, og som SUKIP-prosjektet legg til grunn.

Det er lite sannsynleg at styresmakter eller andre med overordna ansvar for utdanning er negative til inkluderande opplæring. Men inkluderande tilnærming til opplæringa kan føre med seg utfordringar som er vanskelege, kontroversielle og som kan bryte med andre tiltak og verdiar som gjeld opplæringa. Arbeidet i barnehage og skule skal ta mange omsyn, å unngå å gi eit av dei (inkludering) prioritet, kan vere eit svar på det. Florian et al. (2017, s. 12 ff.) gjer døme på den motsetnadsfylte situasjonen opplæringa har stått og står i. Samstundes med søkinga etter inkluderande praksisar for å unngå fragmentering, utanforskap og underprestering, har politikarar vore særst opptekne av kostnader og resultat i utdanningssystemet. Eit fellestrekk er ein nyliberal agenda, der mellom anna marknadsorientering med konkurranse, frie val og ansvarleg-gjering (*accountability*) har vore sentrale tiltak for å auke det akademiske nivået. Desse to tilnærmingane står ved sidan av kvarandre og konkurrerer om merksemda.

Det enklaste svaret på spørsmålet om kvifor no, er at tilhøva for dei som strevar i barnehagar og skular kan vere oppfatta som ei krise. Ei krise kan initiere endring (Rønning, 2021, s. 10). Dei tydelege meldingane om manglande realisering av inkluderande opplæring, med omfattande negative konsekvensar for mange, kan vere ei forklaring på den auka merksemda. Slik systematisk kritikk har eksistert i snart femti år (sidan 1970-talet) og kan endeleg ha gitt resultat.¹¹ Ei anna krise bør også lyftast fram. Det er den aukande tendensen til fragmentering og motsetningar mellom folkegrupper, politiske retningar, trusretningar, sosiale klasser og så vidare som gir grunn til uro. Tendensane har vore synlege lenge og med store konsekvensar i fleire land, også hos oss. Å praktisere inkluderande

11 Det bør også kome fram at dei spesialpedagogiske tiltaka var sterkt kritiserte lenge før den tid (Haug, 1999, s. 29 ff.)

barnehage og skule kan vere ei motvekt og førebygging mot desse oppsplittingane og dei motsetningane dei skaper (Florian et al., 2017, s. 13–14). Det har faktisk vore sentralt i norsk utdanningspolitikk sidan «Gjøstein-kuppet»¹² i Stortinget i 1920 som fekk einskapsskulen som følgje; at alle skulle gå i den same folkeskulen og under dei same vilkåra (Telhaug & Mediås, 2003, s. 69).

Person eller miljø

Ovanfor kjem det fram to ulike, men motsette tilnærmingar til verksemda i barnehage og skule. Den eine er dei individuelle omsyna som må takast. Den andre er krava til det samla læringsmiljøet. Desse to ytterpunkta kjem fram i omsynet til barns beste og i eit framlegg om å gjere opplæringa universell.

Det individuelle utgangspunktet gjeld omsynet til «barnets beste», og som gjeld i barnehage og skule.¹³ Heimelen er i Grunnlova § 104: «Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.» Kva som er eit bestemt barns beste vil vere individuelt, og å avgjere det vil krevje til dels omfattande individuelle granskingar. Omsyna ein må ta for å oppfylle dette kravet kan vere svært forskjellige, og til og med motsette for ulike barn (Eriksen, 2020). Konsekvensen er sjølsagt at ein også i den inkluderande opplæringa må ha auge for den enkelte, og ikkje berre for heilskapen eller miljøet.

Omsynet til kvaliteten på læringsmiljøet kan drøftast ut frå eit framlegg frå Opplæringslovutvalet som nyttar uttrykket universell opplæring¹⁴ (NOU 2019: 23, s. 612). Omgrepet universell gjeld krav om tilrettelegging på ein slik måte at eit tilbod kan nyttast utan behov for individuell tilpassing eller spesiell utforming, og er meint å passe alle, slik det er formulert

12 Etter framlegg i Stortinget frå Johan Gjøstein (Ap) fekk berre høgare skular som bygde på den sjuårige folkeskulen statsstøtte. Med det fall ordninga med overgang til høgare utdanning etter femte klasse, ei ordning som tente borgarskapet.

13 Omsynet er formulert i barnehagelova § 3 og opplæringslova særleg i kap. 9A, men også andre stader: §§ 1–4, 2–8 og 3–12.

14 Det er meint å erstatte tilpassa opplæring, men er aktuelt også i den samanhengen det her blir drøfta.

i FN-dokumentet *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (Barne- og familiedepartementet, 2013, artikkel 2).

Møtet mellom omsyna til barns beste og universell utforming skaper utfordringar. Det universelle og teoretiske kravet om eit inkluderande læringsmiljø på ei side og dei praktiske utfordringane i at ein har med enkeltindivid å gjere er krevjande. Reite (2020) peikar på at god opplæring aldri vil kunne verte universell, slik at ho gjeld i alle tilfelle. Sjølve undervisninga skjer i møtet mellom elev og lærar, og er ikkje eit fenomen som kan standardiserast eller påleggast å vere universell. Hattie (2009) nyttar uttrykket «visible learning». Med det meiner han at skal du hjelpe nokon med læring, må du sjå dei utfordringane vedkomande har gjennom denne personen sine auge, og handle ut frå det. Det er truleg eit av dei mest innarbeidde og aksepterte prinsippa for god pedagogikk. På same tid har kvaliteten på læringsfellesskapen og læringsmiljøet svært mykje å seie, også for den individuelle trivselen og læringa. Det legg også Hattie (2009, kapittel 11) stor vekt på, i det han omtalar som sin modell for god undervisning og læring.

SUKIP-prosjektet gir ei interessant praktisk tilnærming til korleis møte denne tilsynelatande motsetninga mellom omsynet til individ og fellesskap (kapittel 3 i antologien). Ved ein skule drøfter ressursteamet¹⁵ enkeltelevar, med særleg vekt på dei fagleg lågt-presterande. Dei drøftar korleis desse elevane skal få ei betre opplæring, og det blir sett i verk tiltak. Veggen ut av motseiinga mellom det individuelle og det universelle er å nytte tilhøva som gjeld enkeltelevane til å gjere den ordinære praksisen betre for å møte alle elevane der dei er. Med utgangspunkt i enkeltelevar sine behov utviklar dei praksisar som kan tene grupper av elevar og heile læringsfellesskapen. Ein går frå individ til fellesskap, eller om ein vil, «ja takk, begge deler». Det gir eit vektig argument for systematisk og nøyse individuell kartlegging og observasjon, og kombinerer omsyna til enkeltindividet og heile læringsfellesskapen. Å konstruere ei universell opplæring som a priori tener alle uavhengig av behov, vil derimot vere svært komplisert, ressurskrevjande og temmeleg urealistisk.

15 Ressursteamet er samansett av alle lærarane på valt trinn, heile leiinga og PPT-kontakten. To trinn arbeider parallelt i ein toårsperiode. Så byter ein.

Innovasjon

SUKIP-prosjektet er eit innovasjonsprosjekt. Innovasjon tyder fornying, med målsetting om å gjere noko betre. Innovasjonen i SUKIP-prosjektet følgjer ein strategi som samsvarar med statlege retningslinjer og retningslinjene for innovasjonar i Noregs forskingsråd (2018). Arbeidet kombinerer innsats, samarbeid og partnerskap mellom lokale aktørar (barnehage, skule og PPT) og forskingsmiljø. Saman skal dei sikre at tiltaka fører til praksisendring i inkluderande retning og med høg kvalitet. Innovasjonen skal skje gjennom lokale initiativ og handlingar, difor er prosjektet «eigd» av dei to samarbeidskommunane.

Denne statlege innovasjonsstrategien er endra samanlikna med få år tilbake. Då var innovasjonane hierarkiske, ovanfrå-og-ned, som har vore den mest vanlege, med sterk sentralstyring, men med særst usikre utfall (Røvik, 2014). Reformlitteraturen framstiller sentraliserte reformer som svært krevjande (David & Cuban, 2010). Aktørane i SUKIP-prosjektet verdset klart denne lokale forankringa og det lokale initiativet.

Det vesentlege spørsmålet i SUKIP-prosjektet er korleis best mogleg lokalt sette i verk ei inkluderande opplæring. Utfordringa er å skape høge ambisjonar om til praktisk pedagogisk handling. Organisatoriske grep som skil ut enkeltindivid frå fellesskapen samsvarar ikkje godt med kriterier for den inkluderande opplæringa. Det ein står att med som hovudbidrag til å løyse utfordringane er pedagogisk differensiering, forstått som tilpassa opplæring (Haug, 2021). Det er dermed først og fremst personalet som ved pedagogiske tiltak, tilpassingar og strategiar skal finne ut av og løyse dei komplekse mangfaldsutfordringane opplæringa står i. Ei endring som dette er å gjere om rådande tilhøve til noko betre. Det krev nye haldningar og handlingar som igjen føreset endra overtydingar og alternative kompetansar.

På nett dette punktet oppstår det litt forvirring i budskapet: «Det som kjennetegner prosjektet, er at vi går åpent ut i praksisfeltet uten å være bundet av en bestemt og snever forståelse.» Vidare heiter det: «Det vi derimot i SUKIP-prosjektet har ønsket å studere, er hvordan praksisfeltet jobber med utvikling av en inkluderende praksis» (kapittel 1 i antologien). På same tid har prosjektet valt si tilnærming til og forståing av inkluderande praksisar. Der er målet å redusere ekskludering og

diskriminerande haldningar (kapittel 1 i antologien). Den tilnærminga er framstilt som ein analytisk reiskap som gir eit grunnlag for analysar og forståing av inkluderande praksisar.

Innovasjonsmodell er i tre steg: (1) initiering, statuskartlegging og planlegging; (2) implementering, kontinuerleg analyse, tilbakemelding og justering; (3) avsluttande kartlegging, oppsummerande analyse, vidareføring og formidling. Etter kartlegging skal ein i prosjektet drøfte seg vidare fram til praktiske løysingar. Forskarane møter praksisfeltet ope, men med ei bestemt forståing av inkludering som referanse i analysar og drøftinga. Resultata av SUKIP-prosjektet er i stor grad avhengig av felles drøftingar av praksis, og då er kvaliteten på innsatsen til aktørane avgjerande.

Det krevst både strukturelle og pedagogiske endringar for å kunne kalle opplæringa inkluderande. Det følgjer av David Mitchell (2014, s. 51 ff.) sin formel for inkluderande opplæring: $\text{Inkludering} = V + O + 5T + S + R + L$. Elementa i denne formelen er behovet for *felles visjon* (V), for *organisatoriske endringar* (O), for omfattande *tilpassingar* (T) i opplæringa, for *støtte* (S) både frå eksterne og interne aktørar og institusjonar, for tilgang på *ressursar og kompetanse* (R) og for klar og målretta *leiing* (L).

Innovasjonen er definert som samarbeidsforskning, at deltakarane saman skal finne ut av og løyse dei komplekse mangfaldsutfordringane opplæringa står i. Mitchell-formelen ovanfor har vist det, i form av behovet for felles visjonar, ressursar og støtte. Det var også av dei viktige bidraga i den oppsiktsvekkjande reformsuksessen i skulen i Essunga kommune i Sverige. I løpet av nokre få år gjekk den frå å vere ein av dei med lågaste faglege resultat, til å verte ein av dei beste i landet (Persson & Persson, 2012). Så må det takast høgde for at omfattande reformer er prosessar som tek tid (OECD, 1999, s. 51).

Innovasjonen og samarbeidet for inkluderande praksisar gjeld å utvikle ei felles forståing av prinsippa om inkluderande praksisar og korleis utvikle dei i barnehage og skule. Det viktigaste verkemiddelet er personalet og at deira kompetansar og innsats samsvarar med det som er god inkluderande praksis. Både forskning og politikk slår fast at høgt kvalifisert personale er den viktigaste faktoren for å sikre kvalitet i opplæringa. Hattie (2009) viser til omfattande forskning om dette, OECD

understrekar det same (OECD, 2005), og den norske regjeringa slår fast at «for at barnehagebarn og elever skal få den oppfølgingen de trenger, er det viktig med nok kvalifiserte ansatte som kan se dem, gi omsorg og stimulere til lærelyst og utforskertrang» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 22).

Prosjektet er avhengig av samarbeidet mellom dei gruppene av profesjonsutøvarar som tek del. Det trengst også tilføring av ny kunnskap som særleg forskarane kan gi. Forskarane er ikkje berre observatørar, dei gir premissar ut frå sine faglege ståstader. Ein slik modell overlét mykje av ansvaret for utforminga av tiltak i gjennomføringa til profesjonelt skjøn, og handlingsrommet vil vere stort. I denne nettverksorienterte modellen skjer implementeringa i samråd og samarbeid mellom aktørane, som alle har ansvar og kompetanse på området.

Strategien ligg nært opp til «the whole school approach», som er ei tilråding frå Ainscow (2020). Han konstaterer at det er stor forvirring om korleis gå fram for å føre politikken om inkluderande opplæring vidare og framover. Svaret han formidlar byggjer på omfattande erfaringar frå innovasjonar knytt til inkluderande praksisar i mange land. Han argumenterer for det fruktbare i å starte arbeidet innanfrå skulane:

The framework places schools at the centre of the analysis. This reinforces the point that moves towards inclusion must be focussed on increasing the capacity of local neighbourhood mainstream schools to support the participation and learning of an increasingly diverse range of learners. (Ainscow, 2020, s. 9)

Modellen er todelt. Den eine delen gjeld det som skjer på kvar institusjon, og som inneheld faktorar som dei lokalt rår med. Den andre delen av modellen er relatert til forhold ein lokalt ikkje rår med eller har kontroll over, men som er vesentlege både som legitimering og direkte støtte i innovasjonsprosessen. I ein kommentar til Ainscow kom påstanden: «It is impossible to avoid policy» (Haug, 2020a). Poenget var at politikken set rammer gjennom vedtak som legitimerer tiltak, konstruerer handlingsrommet og støttar iverksetting for praktkarane. Difor bør det vere eit ideologisk og praktisk samsvar mellom dei to delane i modellen.

Utviklinga av inkluderande praksisar i barnehagar og skular vil skje i eit handlingsrom med relativt vage overordna føringar om både kva, korleis og kvifor, slik det er argumentert med ovanfor. Når aktørane skal

utnytte dette handlingsrommet, skaper det både uvisse, uro og motstand, noko erfaringa i prosjektet også viser. Ein del av utfordringane som SUKIP-prosjektet grip tak i, kan relaterast til manglande støtte og legitimering frå nasjonalt politisk nivå, og ei nærare avklaring av kva definisjonar, rammer og praksisar som skal gjelde. Det reflekterer konsekvensen av at korkje dagens lovverk, læreplanar eller rammeplanar gir inkluderande opplæring status som eit absolutt overordna krav til all opplæring, og som praksis skal ha som utgangspunkt.

Ein føresetnad for at personalet skal gjere endringsarbeidet er at dei er godt orienterte om kva endringa går ut på, kvifor den er viktig, at aktørane har støtte, at det er lagt til rette for endringane, at kven som skal ha ansvaret for arbeidet og korleis ein skal gå fram er avklara. I det ligg også at tiltaket må ha legitimitet (Fixsen et al., 2005). Det er eit inntrykk at det i prosjektet er nytta mykje tid og energi til praktiske avklaringar, til å skape og oppretthalde interesse og innsats for prosjektet og til å halde nettverka aktive og problemløysande. Ut frå studiar av innovasjonar er dette slett ikkje uventa. Tvert om; å «smøre» aktørane og prosessane i institusjonelle endringar er nødvendig.

Informasjonen frå prosjektet tyder på at aktørane er vel nøgde med å arbeide med spørsmål som gjeld deira eigen institusjon, og som dei sjølv har kontrollen med. Dersom denne forma for iverksetting av inkluderande praksisar skal gjennomførast i alle kommunar, skular og barnehagar i landet, vil det gå med mykje tid og merksemd. Prosjektet sjølv konkluderer med at innovasjonsmodellen vil vere til nytte for andre forskingsmiljø og kommunar (kapittel 2 i antologien). Spørsmålet er om ressursbruken kan forsvarast, og om det kan tenkjast andre og meir effektive måtar å gå fram på når ein skal skape samarbeid mellom dei involverte instansane om å utvikle ei inkluderande opplæring?

Utbyttet av SUKIP-prosjektet

Prosessane i SUKIP-prosjektet har vore komplekse, gått seint og teke lang tid, særleg i starten. Det blir forklart med at prosjektet var initiert og planlagt av forskarane. Aktørane frå barnehage, skule og PPT kom til seinare, og måtte gå inn i eit etablert prosjekt. Det innleiande arbeidet med

å samle deltakarane om målsettinga med prosjektet er både krevjande og viktig, og kan ikkje undervurderast. Det er ei allmenn erfaring i alt innovasjonsarbeid.

Prosjektet gir også perspektiv på tilhøvet mellom forskning og praksis. Boka gir mange døme på positive erfaringar, mange av dei gjeld kvaliteten på prosessane prosjektet har vore gjennom. Det har vore stor interesse, og aktivitetane og engasjementet har vore godt fordelte mellom dei ulike aktørgruppene. Forskarane formidlar at jamleg tilbakemelding og drøf-ting med deltakarane frå praksisfeltet har gitt dei eit langt meir nyansert syn på praksis, og vore viktige korrektiv:

Den jevnlege syklusen med tilbakemeldingar og felles refleksjon over de problemstillingene som forskerblikket har festet seg ved, har gitt en helt annen og mer nyansert forståelse av datamaterialet. I noen sammenhenger har disse sløyfene med felles tolkninger og de opplysningene som er kommet fram i ulike oppfølgende intervjuer også korrigert den umiddelbare forståelsen av datamaterialet. Det er derfor grunn til å anta at en tradisjonell forskerrolle hadde ført til uklare og kanskje høyst uriktige konklusjoner. (Kapittel 2 i antologien)

Med denne bakgrunnen er konklusjonen at dette framstår som «en foretrukket forskningsstrategi når det gjelder å studere praksis». Det er litt overraskande, fordi det overordna kravet til forskningsstrategiar er at dei må stå i relasjon til dei forskingsproblema ein studerer. Difor vil det ikkje vere mogleg på førehand å konkludere med kva som er «best». Konklusjonen om at dette samarbeidet om innovasjon gir forskningsmiljøa verdifull praksiskunnskap til nytte både i vidare forskning og undervisning, står derimot fast.

Uttalen om praksisfeltet sitt utbyte av prosjektet er meir avmålet: «Flere aktører på ulike nivå i praksisfeltet har sett nytten av å ha et forskningsfaglig utenfrablick på egen praksis og praksisutvikling» (kapittel 2 i antologien). Relasjonen til forskning i praksisfeltet er generelt komplisert, så eit slikt resultat er ikkje uventa.

Arbeidet med inkluderande praksisar i barnehage og skule har identifisert mange og sentrale område som har relevans for omgrepet inkludering. Det mest interessante, slik eg ser det, er den store vekta som det er lagt på utbyte for barn og unge av inkluderande praksisar i leiken i barnehagen og

i den faglege læringa i skulen. Det er ei sterk understreking av og tilslutning til at den pedagogiske målsettinga med barnehage og skule om at barn og unge skal ha gode vilkår for utvikling og læring, også er ei sentral målsetting for inkluderande praksis. Det er slik dei samtidige utfordringane om inkluderande opplæring og høgt fagleg utbyte møtest.

Referansar

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Barne- og familiedepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrappport 2017. Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.
- David, J. L., & Cuban, L. (2010). *Cutting through the hype. The essential guide to school reform*. Harvard Education Press.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringar* (s. 94–108). Universitetsforlaget.
- Eriksen, E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/19835>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida. <https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-research-synthesis-literature>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2. utg.). Routledge.
- Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor. Forskningsrådets strategi 2018–2023*. Norges forskningsråd.

- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- 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/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrepsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–19.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Abstrakt.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 64–77. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2020a). It is impossible to avoid policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Haug, P. (2020b). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11–40). Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
- Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» – omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, 6. <https://utdanningsforskning.no/artikler/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Inklusion i fagene. *Pædagogisk indblik*, (15), 1–36. Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. Kirke- og undervisningsdepartementet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Akademika [distributør].
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på-tidlig innstas og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- 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.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). Routledge.

- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- OECD. (1999). *Inclusive education at work*. <https://doi.org/10.1787/9789264180383-en>
- OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Pontoppidan, E. (1737). *Sandhed til Gudfryktighed*. Udi det kongelige Wäysenhuses bogtrykkeri. Og på dets forlag.
- Reite, G. N. (2020). Frå tilpassa til universell opplæring. *Bedre skole*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/fra-tilpassa-til-universell-opplaring/>
- Riksrevisjonen. (2010). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=49697>
- Rønning, R. (2021). *Innovasjon i offentlig sektor. Innover eller bli innover*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Cappelen Damm Akademisk.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/website>:
- 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/10.1080/0885625082000042294>