

## KAPITTEL 8

# Inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i et vygotskiansk perspektiv

Kari Nes Høgskolen i Innlandet

**Abstract:** In this chapter, attention is drawn to aspects of Vygotsky-inspired ideas and practices that are relevant to inclusive education for all students. Vygotsky himself, however, associated the term inclusion exclusively with the disabled. After briefly exploring what Vygotsky actually said about inclusion, present understandings of the concept of inclusion are outlined. The importance of learning together and from each other, for instance in a class, is emphasised, both from a broad inclusion perspective and from a Vygotsky-inspired sociocultural view of learning. More specifically, 'dialogical space' and different types of classroom conversations are addressed and illuminated with empirical examples from Norwegian primary schools.

**Keywords:** inclusion, all students, dialogical space, classroom talk

## Innledning

Med utgangspunkt i en forståelse av inkludering som allmennpedagogisk prinsipp vil jeg primært rette oppmerksomheten mot sider ved Vygotsky-inspirert tenkning og praksis i den ordinære pedagogikken – ikke spesialpedagogikken – i grunnskolen. Dette gjør jeg fordi jeg anser mange trekk ved vygotskiansk pedagogikk som bidrag til inkluderende opplæring for alle. Nedenfor vil jeg først kort trekke fram hvilket syn Vygotsky faktisk hadde på inkludering, og dernest skissere ulike forståelser av inkluderingsbegrepet i dag. Fellesskapets betydning for læring understrekes både ut fra et bredt inkluderingsperspektiv (f.eks. Booth & Ainscow, 2011) og fra et Vygotsky-inspirert sosiokulturelt syn på læring (f.eks. Säljö, 2002). Derfor vil jeg konkret gå inn på læring i klassefellesskapet, og spesielt vil jeg stanse opp ved «det dialogiske rommet» og samtalen i klassen (Mercer et al., 2010), belyst med empiriske eksempler fra to norske studier (Wikan & Nes, 2015; Aas, 2022).

## Hva mente Vygotsky om inkludering?

Vygotskys virke var i 1920- og 1930-årene, men ifølge Kozulin (2003) foregrip han diskusjonen om inkludering som kom mot slutten av det tjuende århundre. Blant Vygotskys samtidige var tankegangen om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i skolen helt fremmed (Gindis, 2003). I sine tidlige arbeider markerte Vygotsky seg tydelig mot eksisterende fordommer overfor mennesker med funksjonsnedsettelse, og han kritiserte det han kalte «den negative spesialundervisningsmodellen». Denne modellen besto ifølge Vygotsky i lave forventninger og et utvannet pensum kombinert med sosial isolering. Som et botemiddel argumenterte han for normalisering gjennom inkludering for alle barn med funksjonsnedsettelse, uansett grad og art av funksjonsnedsettelsen (Gindis, 2003; se også Vik & Somby, 2018). Denne betingelsesløse inkluderingen av barn med funksjonsnedsettelse har mange likhetstrekk med den som tilhengerne av full inkludering eller *regular education initiative* (REI) sto for i den amerikanske inkluderingsdebatten i 1980-årene (Strømstad et al., 2004). Denne posisjonen har fortsatt sine tilhengere i diskusjonen om inkludering.

Et grunnlag for Vygotskys radikale inkluderingsideer var hans sosio-kulturelle syn på funksjonsnedsettelse, et syn som først i senere tiår har fått gjennomslag i den vestlige diskursen. For eksempel mente han at

hovedproblemet med blindhet var de seendes holdninger til den blinde (Smagorinsky, 2018). Man skulle tro at en forståelse av funksjonsnedsettelse som så tydelig overskrider det biologiske, ville være i direkte motstrid til begrepet *defektologi*, et begrep som Vygotskys navn er nært knyttet til. Han så da heller overhodet ikke på barna som defekte, men vektla i stedet deres potensial (se Somby & Vik, kapittel 7). På Vygotskys tid refererte termen defektologi til barn med omfattende syns- eller hørselshemming, utviklingshemming eller tale- og språkvansker (Gindis, 2003). Disse er lavfrekvente grupper som utgjør et mindretall av dem som i dag får spesialundervisning i Norge. De høyfrekvente «vanskegruppene» i norsk spesialundervisning utgjøres av elever med spesifikke lærevansker, inkludert dysleksi og lese- og skrivevansker samt sosiale og emosjonelle vansker (Nordahl & Hausstätter, 2009).

I sine senere arbeider la Vygotsky større vekt på betydningen av et svært differensiert og spesialisert læringsmiljø for barn med funksjonsnedsettelse. Han anså dette som nødvendig for å utvikle deres høyere psykologiske funksjoner og deres personlighet best mulig. For å få til det måtte man akseptere en viss atskillelse fra fellesundervisningen, til og med i egne klasser eller skoler, mente han, i motsetning til hva han selv tidligere hadde hevdet. Vygotsky framholdt likevel betydningen av nærhet og kontakt mellom elever med funksjonsnedsettelse og andre elever, for eksempel i praktisk-estetiske aktiviteter og friminutter (Gindis, 2003). Gindis plasserer denne motsigelsen i Vygotskys syn på inkludering rett inn i den senere tids debatt om hvordan elever med særskilte behov skal kunne få undervisning som er tilstrekkelig tilpasset, og samtidig være del av et vanlig skolemiljø.

## Ulike forståelser av inkludering

Oppfatninger av hva inkludering i skolen skal eller kan bety, er sprikende. Flere forfattere har forsøkt å gruppere de ulike forståelsene av inkludering som avspeiles i policy- og forskningstekster, for eksempel Ainscow et al. (2006), Nilholm og Göransson (2017) og Opertti et al. (2014). Disse grupperingene av inkluderingsforståelser er delvis overlappende. Siden både rettighetstenkningen (punkt 1 nedenfor) og det allmennpedagogiske perspektivet (punkt 4) er godt tydeliggjort, tar jeg her utgangspunkt i sistnevnte identifisering av fire grunnleggende perspektiver på inkludering (Opertti et al., 2014, min oversettelse):

1. inkludering som rettighet
2. inkludering som opplæring for elever med særskilte behov i den vanlige skolen
3. inkludering som opplæring for alle marginaliserte grupper i den vanlige skolen
4. inkludering som endring av hele utdanningssystemet

Hvert av perspektivene ovenfor kan anses å omfatte også de(t) forannevnte, for eksempel slik at opplæring for elever med særskilte behov (punkt 2) bygger på disse elevenes rettigheter (punkt 1). Kommentarer til de enkelte punktene følger.

Overordnet ses inkludering i et rettighetsperspektiv (punkt 1), som først og fremst gjelder den allmenne retten til opplæring, slik den er nedfelt i menneskerettighetserklæringen av 1948 og i barnekonvensjonen av 1989. Ikke bare opplæring generelt, men også *inkluderende* opplæring er en menneskerett, ifølge FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsett funksjonsevne (United Nations, 2008) og etterfølgende utdypninger (United Nations, 2016). Retten til inkluderende opplæring omfatter alle, ikke bare mennesker med funksjonsnedsettelse (Davis et al., 2019). Alle skal ha rett til å delta i et læringsfellesskap med jevnaldrende der de bor. I henhold til barnekonvensjonen har de også rett til å få sin stemme hørt i dette fellesskapet.

Vygotskys omtale av inkludering refererer utelukkende til barn med funksjonsnedsettelse. Også Gindis (2003) omtaler «special needs» som den sentrale utfordringen med tanke på inkludering. Inkludering forstått som plassering, det vil si at undervisning av barn med funksjonsnedsettelse eller andre «særskilte behov» skal skje innen ordinær opplæring (punkt 2), er den mest utbredte forståelsen av inkludering, ifølge blant andre Ainscow et al. (2006). En viktig kilde til en slik forståelse er Salamancaerklæringen, som fastslår at opplæring for elever med funksjonsnedsettelse er den ordinære skolens ansvar (UNESCO, 1994). I Norge har integrering – som det da het – av elever med funksjonshemmede i den vanlige grunnskolen i prinsippet vært gjeldende fra 1976. Integreringsforståelsen i 1970-årenes norske policydokumenter har mye til felles med Salamancaerklæringens omtale av inkludering av personer med funksjonsnedsettelse (Strømstad et al. 2004).

Det nevnes videre av mange forfattere at ikke bare barn med funksjonsnedsettelse, men også andre antatt sårbare eller marginaliserte grupper

har sin plass i den vanlige skolen (punkt 3). Også Salamancaerklæringen peker på at barn fra «språklige, etniske og kulturelle minoriteter eller barn fra andre marginaliserte områder eller grupper» skal inkluderes i den ordinære opplæringen (UNESCO, 1994, s. 6, min oversettelse). Verdsetting av mangfoldet med hensyn til for eksempel kjønn, kultur, etnisitet, sosial klasse og funksjonsevne er en grunnleggende verdi i inkluderende opplæring.

Det siste og bredeste perspektivet på inkludering, som jeg her legger til grunn, tar utgangspunkt i at inkluderende opplæring er en rettighet som gjelder alle (punkt 1), ikke bare spesielle elevgrupper (punkt 2–3). I tillegg innebærer inkludering at hele utdanningssystemet må omformes slik at det kan tilrettelegges for bredden av ulike forutsetninger hos elevene (punkt 4). Og undervisningen må tilpasses både de individuelle og de sosiokulturelle forutsetningene som barna stiller med.

I denne vide forståelsen av inkluderingsbegrepet ses inkludering som et allmennpedagogisk prinsipp (jf. Børhaug & Magnus, 2016). Det innebærer noe mer og annet enn økt tilgjengelighet for marginaliserte grupper, for så lenge vi snakker om å *inkludere* noen, risikerer vi bare å reprodusere de sosiale og politiske strukturene som definerer noen som henholdsvis innenfor og utenfor (Biesta, 2019). Et slikt bredt syn på inkludering har derfor konsekvenser for språkbruken: Framfor å inkludere noen i et gitt system blir det snarere snakk om å utvikle mer og mer *inkluderende* læringsmiljøer. Mange forfattere vektlegger da også sterkt at det handler om å utvikle inkluderende, likeverdige fellesskap der alle skal kjenne tilhørighet og ha mulighet til lære ut fra sine forutsetninger (se f.eks. Nilholm & Göransson, 2017; Slee, 2019). Dette vide perspektivet på inkludering kan formuleres slik:

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 2003)

Denne forståelsen av inkluderende opplæring innebærer også at det i skolene skal finnes god kompetanse og et system for spesifikk tilrettelegging for elever med ekstra læringsutfordringer. I vår kontekst vil slik tilrettelegging ofte dreie seg om spesialundervisning, men det kan også

bety å legge spesielt til rette for elever som ikke behersker undervisningspråket i tilstrekkelig grad, eller for døve og elever med andre tilretteleggingsbehov I Den norske opplæringsloven omfatter rettigheter for språklige minoriteter samt rett til opplæring ved hjelp av tegnspråk eller punktskrift og dessuten rett til bruk av alternativ eller supplerende kommunikasjon (ASK).

## Inkludering betyr læring i fellesskap – et sosiokulturelt perspektiv

En selvfølgelig rett til *deltaking* og *læring* i fellesskapet for alle og enhver er et sentralt trekk ved den brede forståelsen av inkludering. Ingen skal behøve å føle at de er i fellesskapet på nåde; elevene må slippe «the tyranny of earning the right to belong» (Kunc, 1992, her fra Lipsky & Gartner, 1999, s. 20). Når den inkluderende skolen skal implementeres, handler det ifølge Booth og Ainscow (2011) om nettopp å utvikle mulighetene for både læring og deltaking for alle. Å utvikle læring innebærer å forvente høyt læringsutbytte, noe som krever likeverdige muligheter til å få utnyttet sitt læringspotensial. Derfor blir tilpasning av opplæringen så avgjørende (Strømstad et al., 2004). Å utvikle deltaking...

... means learning alongside others and collaborating with them in shared learning experiences. It requires active engagement with learning and having a say in how education is experienced. More deeply it is about being recognized, accepted and valued for oneself. (Booth & Ainscow, 2011, s. 11)

Mange «inkluderingsforfattere» vektlegger læring som en sosial aktivitet der elevene lærer av hverandre (f.eks. Aas, 2022). Forskjellene mellom elevene ses i seg selv som en rik mulighet til læring (Befring, 1997; Booth & Ainscow, 2011). Elevers reelle muligheter til medvirkning i lærings situasjonen og i andre situasjoner på skolen er da også, sett i et demokratiperspektiv, et sentralt anliggende i forskningstekster om inkludering (f.eks. Lipsky & Gartner, 1999).

Synet på betydningen av fellesskap i opplæringen sett fra et inkluderingsstandpunkt har klare fellestrekk med en sosiokulturell forståelse av læring. Det sosiokulturelle læringsynet bygger på den grunnleggende forståelsen hos Vygotsky (Vygotsky & Kozulin, 2012) om at tenkning og tale utvikles gjennom det sosiale for etter hvert å bli internalisert. Det sosiale

kommer altså først. Ordene må være i bruk for at tanken skal utvikles, noe som viser hvor viktig den språklige samhandlingen er for barnas læring. Vygotsky (Vygotsky & Kozulin, 2012) framhevet hvordan samarbeid med læreren eller en annen mer kyndig person er nødvendig for å utvikle barnets spontane hverdagsbegreper til vitenskapelige begreper. Men samarbeidet elevene imellom kan også støtte læringen på avgjørende måter. Dysthe (2001, s. 51) understreker videre at «individet aldri kan oppfattast som isolert og autonomt; det er alltid del av ei lang rekke sosiale kontekstar, og dei kognitive prosessane er uløseleg innvevde i desse kontekstane».

I likhet med Lipsky og Gartner (1999) og andre vektlegger teoretikere innen den sosiokulturelle tradisjonen at alle må ha rettmessig tilgang til fellesskapets erfaringer. Elevene må dessuten ha en mulighet til gradvis å kvalifisere seg for å bli fullverdige medlemmer av fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Læring av både sosial, kulturell og skolefaglig art skjer gjennom kommunikasjon med omgivelsene. Elevene må være aktive deltakere for å lære hva som er verdsatt i det miljøet de er i (Säljö, 2002). «Kunnskap handler ikke bare om å løse et gitt problem, men også om å kunne definere situasjoner og avgjøre hva som er relevant» (Säljö, 2002, s. 51). Å være aktiv i fellesskapet bidrar derfor også til identitetsutforming. Alle trenger å få bekreftelse på at de kan bidra med noe i sitt miljø, for eksempel ved at de får anerkjennelse slik at andre i klassen hører det (Dysthe, 2001). Et eksempel på det siste finnes i undersøkelsen av inkludering i evalueringen av Reform 97: En lærer sier:

Hvis en elev som strever litt, får til noe, kan en jo spørre de andre om de hørte hvor bra det var. Og tenk om de svarer ja! Det betyr fryktelig mye mer enn at vi lærere sier det. (Nes et al., 2004, s. 113)

Med referanse til Honneth (2008) hevder Jordet (2020) at anerkjennelse og sosial verdsetting gir elevene frimodighet til å fortsette å utvikle sine tanker. På denne måten styrkes deres selvtillit.

Ut fra en sosiokulturell synsvinkel på læring vil dermed utelukkning fra fellesskapet, eller manglende involvering i eller av fellesskapet, innebære en forringelse av grunnleggende læringsmuligheter på både det faglige, det sosiale og det kulturelle området. Da snakker vi om ekskludering snarere enn om inkludering. Praksiser med ekskluderende effekt kan være både aktive og passive, og de kan finne sted både innen og utenfor ordinær undervisning (Nes, 2017).

## Samtalen i klasserommet – et eksempel på tenkning influert av Vygotsky

Gindis (2003) peker på at Vygotsky på minst to områder direkte og indirekte har påvirket dagens spesialundervisning verden over. Det ene området er innhold og metoder for undervisning av elever med funksjonsnedsettelse, det andre dreier seg om programmer for å utvikle kognitive ferdigheter hos elever med høyfrekvente lærevansker. I det følgende vil jeg se på praksiser med relevans for *alle* elever i klasseromsundervisningen, inkludert elever med høyfrekvente lærevansker, som lese- og skrivevansker. Det gjør jeg ved å ta for meg enkelte sider ved skolens «content, approaches, structures and strategies», som UNESCO-sitatet ovenfor formulerer det, sett i lys av visse vygotskianske og Vygotsky-inspirerte begreper. De «approaches» og «strategies» jeg særlig trekker fram, er knyttet til samtalen i klasserommet.

### Det dialogiske rommet

For å fremme klasseromspraksiser som er inkluderende, må dialogen i klasserommet gi rom for alles stemme. Dysthe (2001) snakker om det flerstemmige klasserommet. Også mange andre har vært opptatt av dialogens og samtalens betydning i læringen, for eksempel Alexander (2008), men her skal vi spesielt ta for oss en gruppe britiske forskere med Neil Mercer (2019) i spissen. Han forteller at han ble interessert i hvordan det talte ordet blir brukt til å skape delt kunnskap og forståelse i klasserommet. Implikasjonene av å vektlegge samtalen i undervisningen er store, mener han:

In the everyday talk of classrooms, knowledge gets constructed, presented, received, rejected, evaluated, understood and misunderstood. People's life chances may be affected by the outcomes. A careful examination of how this is done should tell us something of psychological interest and practical educational value. (Mercer, 2019, s. 2)

For bedre å kunne utnytte læringsmulighetene som ligger i klasseromsdialogen, trenger elevene å lære å samtale på en utviklende måte, mener Mercer og hans kollegaer (Mercer et al., 2010). De tar utgangspunkt i det de kaller det dialogiske rommet. Dette rommet er ikke å forstå som kun et fysisk rom, men som den sosiale verdenen som man kan tenke og samhandle innenfor. I opplæring er dialogen ikke bare et middel, men et mål



i seg selv, siden utdanning innebærer et skifte fra monologisk til dialogisk tenkning (Wegerif, 2007). Mercer (2000) har vist at barns felles læringsaktiviteter med god veiledning vil gi muligheter ikke bare for å samhandle, men også for å «samtenke» («interthink»). Samtenkningen bringer mer forståelse enn den enkelte ville ha oppnådd alene.

To begreper – *den nærmeste utviklingssonen* og *den intermentale utviklingssonen* – støtter opp om dette synet på det dialogiske rommet (Mercer et al., 2010). Den vanligste forståelsen av Vygotskys begrep 'den nærmeste utviklingssonen' («zone of proximal development», ZPD) er at denne sonen utgjør forskjellen mellom barnas aktuelle prestasjonsnivå i skolearbeidet, og det de nivået de ville kunne klare med støtte (her bygd på Kozulin, 2003). ZPD blir ifølge Kozulin (2003) også brukt av Vygotsky i en annen kontekst, nemlig for å forklare hvordan barns psykologiske funksjoner utvikler seg. Den tredje måten Vygotsky bruker begrepet på, er ved at han anser ZPD som et metaforisk rom der barnets spontane begreper møter vitenskapelige begreper; begreper som blir mediert av læreren eller andre (Kozulin, 2003). Det er kanskje både denne siste forståelsen og den første, vanligste forståelsen av ZPD Mercer og kollegaene sikter til.

Det andre begrepet Mercer et al. (2010) benytter for å beskrive det dialogiske rommet, er den intermentale utviklingssonen («intermental development zone», IDZ). Denne sonen er det felles kommunikasjonsrommet som må etableres mellom lærer og elev, og mellom elever, for at læring skal kunne finne sted (Mercer & Littleton, 2007). IDZ ser ut til å ha fellestrekk med en forståelse av ZPD som et rom der barnets spontane begreper møter vitenskapelige begreper.

Mercer et al. (2010, s. 369–370) oppsummerer hva læreren i praksis gjør i dialogisk undervisning: 1) Motiverer elevene til å spørre og å uttrykke sin mening om det aktuelle temaet, 2) diskuterer med elevene for ytterligere å understøtte deres forståelse, 3) inkluderer elevenes bidrag når temaet tas videre i samtale og aktiviteter, 4) setter samtalen med elevene inn i en kontekstuell ramme der de kan bygge den nye kunnskapen, og 5) motiverer elevene til å se på samtalen som noe mer enn dagligdags prat; samtalen er snarere et verdifullt verktøy for felles konstruksjon av kunnskap.

## Den utviklende klasseromssamtalen

Kvaliteten på samtalen i klassen er helt sentral i det dialogiske rommet. Mercer og kollegaene har gjort flere klasseromsstudier hvor de undersøker

om, og eventuelt hvordan, bevisst bruk av utviklende samtaleformer kan støtte læring. Blant annet har de studert hvordan bruk av interaktive tavler i naturfag kan bidra til et dialogisk rom der *utforskende samtaler* kan finne sted (Mercer et al., 2010). I den utforskende samtalen deler elevene all relevant informasjon, og de er både kritiske og konstruktive overfor medelevenes ideer. De er aktive, stiller spørsmål til hverandre og tar andres svar med i betraktningen når de skal komme fram til et felles resultat. Deltakerne vil også kunne ha et metaperspektiv på sine egne og gruppens refleksjoner. Gruppediskusjonen kan til og med få en transformativ effekt på tenkningen til elevene ved at den intermentale aktiviteten i gruppen bidrar til en mer dialogisk intramental tenkning hos hver enkelt (Mercer, 2013).

*Den kumulative samtalen* er vennlig og samarbeidsorientert, men mangler det kritisk-konstruktive perspektivet til den utforskende samtalen. Den kumulative samtalen omfatter for eksempel «brainstorming», som kan være nyttig i startfasen av et nytt tema. I beste fall kanden kumulative samtalen dreie seg om felles konstruksjon av løsninger eller framgangsmåter når samtalepartnerne bygger på hverandres innspill. Også gjennom kumulative samtaler kan intramental læring og utvikling influeres av den intermentale aktiviteten (Mercer, 2013; 2019). Mercer et al. (2010) fant at én viktig forutsetning for å stimulere de utviklende samtaleformene var at det eksisterte tydelige samtaleregler. Disse reglene kunne for eksempel være å høre på og respektere hverandres argumenter, men også å vurdere holdbarheten i argumentene. Et viktig poeng er at alle til enhver tid må være klar over reglene.

De ulike samtaletypene karakteriserer ikke bare samtaler elevene imellom, men kan også gjelde den oppfølgende lærer–elev-interaksjonen. Selv om det er den utforskende samtalen som anses som den mest verdifulle for å stimulere refleksjon, har også den kumulative samtalen stor verdi. Begge disse to samtaleformene karakteriseres av respekt for hverandres synspunkter, og av at man lytter til hverandre. Nystrand (1997) skiller mellom autentiske lærerspørsmål, det vil si åpne spørsmål som læreren selv ikke har eksakte svar på, eller inautentiske lærerspørsmål, det vil si spørsmål det finnes en fasit på. Hvordan samtalen utvikler seg, kommer an på om læreren verdsetter svaret hun får, gjerne ved at hun gjentar det og ber elevene ta det i bruk, eller at læreren selv går videre på svaret og kanskje følger opp med nye utfordringer til elevene (Dysthe et al., 2012). Målet er å legge til rette for mest mulig av de kumulative og utforskende samtaletypene i

klasserommene. En hensiktsmessig samtaleform er noe elevene må lære, ifølge Mercer (2000).

## Empiriske eksempler fra norske skoler

### Dialog og bruk av interaktive tavler i klasserommet

I en kvalitativ studie som kapittelforfatteren deltok i (Nes & Wikan, 2013), tok vi utgangspunkt i tenkningen til Mercer et al. (2010). Forsknings-spørsmålene var: I hvilken grad brukes interaktive tavler til å støtte det dialogiske rommet i undervisningen? Hvilke samtaleformer ville vi finne? Innledningsvis observerte vi bruk av interaktive tavler i åtte klasserom, kombinert med intervjuer med lærerne. Lærerne ble rekruttert gjennom en åpen invitasjon til skoler som vår lærerutdanningsinstitusjon samarbeidet med. Et observasjonsinstrument ble utviklet, basert på Rivers et al. (1996). Fotografier (anonymisert) fra undervisningen fungerte som støtte for hukommelsen. Kort fortalt var resultatet at selv om lærerne syntes de interaktive tavlene var nyttige i undervisningen, og selv om elevene var aktive, var det i liten grad eksempler på at tavlebruken stimulerte samtenkning og kumulative eller utforskende samtaler. Men én lærer på tredje trinn fortalte dette:

Hver gang jeg bruker den interaktive tavla, spør jeg barna om å forklare for klassen, eller for en annen elev, hvordan de kom fram til svaret – særlig når det gjelder matematikk. Siden barna tenker og forklarer på forskjellige måter, så kan det å lytte til andre føre til ny innsikt – Eureka! (Nes & Wikan, 2013, s. 74)

Her ble potensialet i elevfellesskapet bevisst utnyttet av læreren til en begynnende metarefleksjon og felles konstruksjon av kunnskap. Man kunne også sett for seg en videre dialog der elever og lærer stilte oppfølgningsspørsmål om de forskjellige tenkemåtene som ble avdekket. Det er nettopp slik trening i utviklende samtaleformer Mercer et al. (2010) ønsker å stimulere til. Inspirert av aksjonsforskningstradisjonen (Kemmis, 2009) ble i fase to av prosjektet derfor en gruppe engasjerte lærere invitert til å bli kjent med tankegangen til de britiske forskerne. Derne st skulle lærerne selv planlegge en intervensjon i sine klasser, med målsetting om å utnytte det dialogiske rommet bedre til å stimulere kumulative og utforskende samtaler. I tillegg til å observere i timen samtalte forskerne med lærerne i etterkant og fikk dessuten tilgang til

deres plan for den aktuelle undervisningsøkten, samt til det som ble vist på den interaktive tavlen.

Her er et eksempel fra observasjon på femte trinn:

Temaet er rikdom og fattigdom. På den interaktive tavlen viser læreren bilder av barn i andre land som lever under enkle kår. Flere ganger i timen samtaler elevene kort med sine læringspartnere i grupper på tre, i forkant av en samtale i plenum. Læreren minner i starten av timen om hva det vil si å være en læringspartner og hvordan samtalereglene er.

Eksempel fra denne timen på en elevsamtale om hva det vil si å være fattig (Wikan & Nes, 2015, s. 85):

**Pia:** Husene er dårlige – de faller nesten ned.

**Maria:** Ja, og de er veldig gamle og skitne.

**Pia:** Kanskje får de ikke nok mat?

**Jenny:** Ja.

**Maria:** Men de har klær på seg, selv om de er fattige.

**Jenny:** Ja, men klærne er ikke noe fine.

Vi ser i eksemplet at elevene responderte på hverandres innspill, og at de fikk fram at fattigdom kan ha med både hus, mat og klær å gjøre. Dette var en time da læreren stilte autentiske spørsmål til elevene, og svarene ble verdsatt ved at læreren noterte stikkord i plenum og i noen tilfeller gikk videre på elevenes innspill (jf. Mercer et al., 2010; Dysthe et al., 2012). Både smågruppene og plenum utgjør dialogiske rom i denne timen. Både i hel klasse og i gruppene var samtalen lyttende og kumulative, men knapt av typen utforskende, siden det kritisk-konstruktive aspektet manglet (Wikan & Nes, 2015).

I en diskusjon med lærerne om denne timen trakk de fram betydningen av samtalereglene, som de hadde arbeidet lenge med å etablere. Reglene dreide seg om å lytte til hverandre og respektere andres syn og dessuten om å unngå negativt kroppsspråk (Wikan & Nes, 2015). Elevene må kunne føle seg trygge på at de ikke skal bli latterliggjort eller på annen måte avvist når de kommer med forslag, mente lærerne. Denne tryggheten er noe flere forfattere har pekt på betydningen av: Pierce og Gilles (2008) snakker om en «culture of talk» i klassen. Lærerne hevdet at også elevenes samtaler med læringspartnere i små grupper før plenum var svært nyttige, ikke minst fordi flere elever i klassen ikke

kunne norsk særlig godt. Ifølge lærerne ble elevene tryggere på å si noe i klasseoffentligheten når de hadde snakket om temaet i gruppe først. Det samme gjaldt også, i henhold til andre lærere i prosjektet, for elever med spesielle læringsutfordringer. Det ser altså ut til at samtaleregler i kombinasjon med læringspartnersystemet kan skape et klima for samtenkning og kumulativ samtale i klasser med varierte elevforutsetninger – et klima der kanskje også utforskende samtale av og til kan finne sted (Wikan & Nes, 2015).

## Hvordan snakker lærere om sine elever?

I forbindelse med et prosjekt om «lesson study» registrerte Aas (2022) hvordan lærerteam ved en norsk barneskole snakket om elever på sine teammøter. Metoden var innholdsanalyse av lydopptak fra lærerteamenes samtaler (Hsieh & Shannon, 2005). Aas skiller mellom et *individuell* og et *kollektivt* elevsyn hos lærerne. Innen det individuelle elevsynet forstås elevers utfordringer i opplæringen med referanse til kun deres individuelle vansker, det vil ofte si vansker som andre enn klasselæreren skal ta seg av. Et kollektivt syn innebærer at klasselæreren har som utgangspunkt at hun kan tilrettelegge for å møte de ulike elevenes opplæringsbehov. Resultatene fra Aas sin studie viser at de fleste av uttalelsene om elevene i lærerteamene var av individuell natur. Ofte ble elever referert til som svake eller sterke, som forstyrrende for undervisningen eller liknende. Men ett av de sju teamene skilte seg ut ved at de omtalte elevenes læring som et teamarbeid elevene imellom. Utfordringene som lærerne på dette teamet snakket om, dreide seg om å tilpasse lærestoffet og å legge til rette for egnede grupper der elevene kunne samarbeide og støtte hverandre. Aas (2022) kobler dette ståstedet til et inkluderende syn på læring, der elevene lærer av hverandre, og der ulikheter utnyttes positivt.

Det individuelle vanskesynet som flertallet av lærerne i studien hadde, kan medføre at klasselæreren har lave forventninger og mindre ansvarfølelse overfor visse elever (Rubie-Davies & Rosenthal, 2016, her fra Aas, 2022). Men hvor sannsynlig er det at disse elevene føler seg trygge på at deres svar verdsettes – og kanskje kan spilles inn i den åpne samtalen – slik det skal være i det dialogiske rommet? Som vi så, omtalte Vygotsky lave forventninger som del av den negative spesialundervisningsmodellen (Gindis, 2003). I inkluderingslitteraturen er derimot betydningen

av høye forventninger til alle elever framhevet (f.eks. Booth & Ainscow, 2011).

## Avslutning

Jeg har i det ovenstående vist til Vygotsky-inspirerte eksempler på ideer og praksiser som jeg hevder har potensial til å redusere ekskludering og støtte inkluderende undervisning i det «vanlige» klasserommet. I kapitlet kunne jeg ha tatt opp Vygotsky-inspirerte tilnærminger som «scaffolding» eller dynamisk kartlegging, men jeg har i stedet valgt å ta for meg samtalen i klasseromsfellesskapet og mulighetene for læring og deltaking som ligger i bevisst bruk av dialogen. Hva samtalene skal handle om, er ikke berørt her, selv om undervisningsinnholdets relevans naturligvis også er viktig for elevenes engasjement og læringsutbytte.

Men er det noen fallgruver ved å vektlegge dialog og det intermentale rommet i undervisningen? Ikke andre enn at lærere må være seg bevisst at elever i utgangspunktet er ulikt stilt, ikke bare ut fra sine individuelle forskjeller, men også ut fra ulikheter i sosiokulturell og språklig bakgrunn. Slike ulikheter kan for eksempel gi seg utslag i at elever fra noen hjem vil stille sterkere enn andre når det gjelder den foretrukne typen verbal aktivitet i dialogisk undervisning. Blant annet derfor er den vygotskianiske understrekningen av undervisningens betydning så avgjørende, i dette tilfellet for at alle skal kunne lære hvordan man kan ta del i den muntlige utvekslingen i klassen. Hayward (2011) ser deltaking i det intermentale rommet i lys av inkludering eller ekskludering når han forsker på ungdom som ikke i tilstrekkelig grad har klart – eller fått støtte til – å nyttiggjøre seg dette rommet. Hundeide (2008) er dessuten opptatt av at læreren ikke bare må være oppmerksom på sitt verbalspråk, men også på «kroppsspråklig og emosjonell-ekspressiv inkludering, gjennom innbydende, vennlig kroppsspråk med blikkontakt, smil og gester» (Hundeide, 2008, s. 174). Han mener at måten læreren snakker på i timen, har betydning, for eksempel valg av kommunikativ kode og humorstil. Slike valg kan fungerende inkluderende eller ekskluderende.

En inkluderende pedagogisk praksis anerkjenner elevenes ressurser og øker læring og deltaking for alle (Booth & Ainscow, 2011; Slee 2019). Jeg har her argumentert for at sjansen for at øking av læring og deltaking skal skje, bedres når pedagoger og elever utnytter samtalepotensialet i det dialogiske rommet.

## Forfatterbiografi

Kari Nes er dosent emerita i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, der hun har undervist ved lærerutdanningene og blant annet vært studieleder for utdanningen master i tilpasset opplæring i mange år. Hennes forskningsinteresser og publikasjoner dreier seg særlig om inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hun har deltatt i flere internasjonale FoU-prosjekter om inkludering.

## Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Rapport). <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special education approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Biesta, G. (2019). Transclusion: Overcoming the tension between inclusion and exclusion in the discourse on democracy and democratization. I G. Biesta (Red.), *Obstinate education: Reconnecting school and society* (s. 97–111). Brill.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (K. Nes & M. Strømstad, Overs.). Oplandske bokforlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. utg.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Børhaug, T. & Magnus, S. R. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I T. B. Børhaug & S. M. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 131–148). Fagbokforlaget.
- Davis, J., Gillet-Swan, J., Graham, L. & Malaquias, C. (2019). Inclusive education as a human right. I L. Graham (Red.), *Inclusive education for the 21st Century: Theory, policy and practice* (s. 79–99). Routledge.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning: Kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten.
- Gindis, B. (2003.) Remediation through education: Sociocultural theory and children with special needs. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 200–221). Cambridge University Press.
- Hayward, G. (2011). Young people not in education, employment or training. I H. Daniels & M. Hedegaard (Red.), *Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and schools* (s. 207–223). Continuum.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere: Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 165–187). Cappelen Damm Akademisk.



- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 15–38). Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. I H. Daniels & P. Garner (Red.), *Inclusive education: World yearbook of education 1999* (s. 12–23). Routledge.
- Mercer, N. (2000). Words and minds: How we use language to think together. Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Warwick, P., Kershner, R. & Staarman, J. K. (2010). Can the interactive whiteboard help to provide «dialogic space» for children's collaborative activity? *Language and education*, 24(5), 367–384. <https://doi.org/10.1080/09500781003642460>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist* 48(3), 148–168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of Neil Mercer*. Routledge.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler?: Casestudier fra fem skoler* (Rapport nr. 14). Høgskolen i Hedmark.
- Nes, K. & Wikan, G. (2013). Interactive whiteboards as artefacts to support dialogic learning spaces in primary schools. *Seminar.net*. 9(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2387>
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 146–169). Det Norske Samlaget.
- 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. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Rapport 9). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Rapport fra Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging). Fagbokforlaget.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Opertti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education* (2. utg., s. 149–169). SAGE.
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I D. Barnes, N. Mercer & S. Hodginson (Red.), *Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 37–54). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n3>
- Rivers, E. S., Ferguson, D. L., Lester, J. & Droege, C. A. (1996). *Student membership snapshots: An ongoing problem-finding and problem-solving strategy. Module 4E*. University of Oregon, Specialized Training Program.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>



- Smagorinsky, P. (2018). Is instructional scaffolding actually Vygotskian, and why should it matter to literacy teachers? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(3), 253–257. <https://doi.org/10.1002/jaal.756>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv* (s. 31–57). Cappelen.
- United Nations. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2016). General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Program og møtedokument ved World Conference on Special Needs Education: Access and quality, Salamanca, Spania, 7.–10. juni). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision* (Conceptual paper). <https://sil0.tips/download/overcomingexclusion-through-inclusive-approaches-in-education>
- Vik, S. & Somby, H. M. (2018). Defectology and inclusion. *Problemy Wczesnej Edukacji (Issues in Early Education)*, 3(42), 94–102. <http://hdl.handle.net/11250/2591738>
- Vygotsky, L. J. & Kozulin, A. (Red.). (2012). *Thought and language*. MIT Press. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer.
- Wikan, G. & Nes, K. (2015). *The interactive whiteboard as an artefact to support exploratory talk in primary school classrooms: A co-inquiry project between practitioners and researchers*. I L. Leite, M. A. Flores, L. G. P. Dourado, T. Vilaca & S. Morgado (Red.), *Transitions in teacher education and professional identities. Proceedings. ATEE – Association for Teacher Education in Europe 2015* (s. 81–88). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36281>
- Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495–509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>