

# Leder: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø

Ann-Cathrin Faldet\*

Høgskolen i Innlandet, Norge

Hege Merete Somby

Høgskolen i Innlandet, Norge

Peder Haug

Høgskolen i Volda, Norge

Lotte Hedegaard Sørensen

Aarhus Universitet, Danmark

Tema for dette nummeret av *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* er forståelse av, og utfordringen i, inkluderende opplæring. Da vi inviterte til et spesialnummer om inkluderende utdanning og oppvekstmiljø, ville vi løfte frem inkluderingsdiskusjoner i det nordiske forskningsfeltet. Forståelsen av «en inkluderende utdanning» er ikke enhetlig, og den er vanskelig å avgrense. I mange land er prinsippet om en inkluderende utdanning formulert i styringsdokumentene, men med svært ulike tilnærminger og forståelser. Hva som er idealet for inkluderende praksiser varierer altså mye, fra å åpne barnehager og skolen for barn og elever med spesialpedagogiske behov til å iverksette barrierereduserende tiltak på samfunnsnivå. Ulikhetene i forståelse av begrepet preger også forskningslitteraturen om inkludering i opplæringen.

Invitasjonen til dette spesialnummeret var derfor åpen, for slik å kunne fange opp ulike tilnærminger til og forståelser av inkluderingsfeltet i nordisk forskning. Gjennom denne invitasjonen fikk vi inn 20 bidrag, av disse blir åtte publisert. På ulike måter fanger artiklene diskusjonene vi også har hatt i gjesteredaksjonen og som omhandler inkludering som forskningsfelt, overordnede spørsmål som gjelder ledelse og læreplan og studier av læreres og elevers erfaringer fra opplæring.

Salamanca-erklæringen fra 1994 poengterer at en inkluderende utdanning innebærer at alle barn skal lære sammen, uavhengig av forskjeller i individuelle forutsetninger (UNESCO, 1994). Dette betyr at utdanningen skal være tilgjengelig for alle, at

---

\*Korrespondanse: Ann-Cathrin Faldet, e-post: [anncathrin.faldet@inn.no](mailto:anncathrin.faldet@inn.no)

© 2022 Ann-Cathrin Faldet, Hege Merete Somby, Peder Haug & Lotte Hedegaard Sørensen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Faldet, A.-C., Somby, H. M., Haug, P. & Sørensen, L. H. (2022). Leder: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø*, 8, 136–140. <http://dx.doi.org/10.23865/nipk.v8.3955>

den skal gi alle gode vilkår for deltagelse og medvirkning og gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Begrepet *special needs education* er sentralt i erklæringen, og har i mange sammenhenger blitt begrenset til spesialpedagogiske tiltak. Det samsvarer ikke med definisjonen i erklæringen. Den slår fast at begrepet omfatter alle grupper og individer som strever og som ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen:

This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. (UNESCO, 1994, s. 5)

Et slik perspektiv åpner for at begrepet *special needs education* også handler om de store utfordringene i opplæringen, som for eksempel forskjeller i opplevelser, motivasjon og utbytte avhengig av kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og etnisk tilhørighet – utfordringer som vanligvis ikke er omfattet av den tradisjonelle forståelsen av begrepet spesialpedagogiske behov. Det er åpenbart at en slik utvidelse av begrepsforståelsen stiller all opplæring overfor store og uløste utfordringer, og som bare kan løses gjennom omfattende utdanningspolitiske initiativ.

Bredden i forståelsen av begrepet preger også forskningslitteraturen om inkludering i opplæringen. Tyve år etter Salamanca-erklæringen identifiserte Göransson og Nilholm (2014) fire kategorier i forskningslitteraturen: (a) inkludering som plassering av elever med *disabilities* i ordinær opplæring, (b) inkludering som møter både sosiale og faglige behov for elever med *disabilities*, (c) inkludering som møter både sosiale og faglige behov for alle elever, og (d) inkludering som norm for utvikling av lokalmiljøet. Liknende funn er også formulert hos Kiuppis og Hausstätter (2014).

Rapportene fra praksisfeltet viser at det varierer hvor langt realiseringen av en inkluderende opplæring har kommet. Praksisen sirkulerer rundt de to første nivåene til både Göransson og Nilholm og Kiuppis og Hausstätter. Eksempelvis i Norge peker rapporten fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018) på at det er for mange barn og unge som ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefellesskapet for å få et eget tilbud. Barn og elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak opplever for ofte at de møter voksne uten relevant kompetanse. Til og med i politiske styringsdokumenter finnes en erkjennelse om at norske utdanningsinstitusjoner har store utfordringer å ta tak i, og at ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Gjesteredaktørene har størst detaljert innsikt i forholdene i Norge og Danmark og bruker denne for å beskrive en tilstand vi mener å se. Utviklingstrekk i begge land de siste tiårene viser en negativ utvikling i forhold som omhandler inkluderende læringsmiljø. Stadig flere elever i den norske skolen har negative skoleerfaringer. Hovedkonklusjonene i *Ungdata 2021*<sup>1</sup> viser en tydelig trend der stadig færre

<sup>1</sup> Ungdata bygger på svar fra 140 000 ungdommer på ungdomsskoler og videregående skoler over hele Norge, og viser hvordan aldersgruppen 13–18 år opplever hverdagen sin.

unge sier at de trives på skolen, flere kjeder seg og flere gruer seg til neste skoledag. Flere unge føler seg utenfor og opplever at læreren ikke bryr seg om dem. Samtidig er skolen det området der suverent flest unge kjenner seg stresset og presset (Bakken, 2021). Dette er alvorlig når vi også ser at oppslutning om skolen synker; skulketallene har økt jevnt, spesielt på ungdomstrinnet, der både trivsel og motivasjon har falt. Tendensen viser seg både i *Ungdata* og i *Elevundersøkelsen*. Ofte henger skulk sammen med manglende motivasjon til å gjøre skolearbeid og til å gå på skolen (Bakken, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre har antallet diagnostiseringer av barn og unge økt eksplisitt de siste årene, og ADHD er nå den vanligste psykiatriske diagnosen på barn og unge. Med diagnosene kom også medisinerings, og Norge er nå ett av landene i Norden som mediserer flest barn (Ørstavik et al., 2016).

Noe av den samme utviklingen ser vi også i Danmark, der en nasjonal evaluering av inkludering og spesialpedagogikk (Lindeberg, 2022) viser en reduksjon i antallet av barn i allmennundervisningen (den ordinære undervisningen). Andelen elever som segregeres fra den ordinære undervisningen er høyere enn antallet av elever som tilbakeføres fra spesialklasser og spesialskoler. Dermed stiger omfanget av segregering. Det er en tilsvarende stigning i antall elever som tildeles diagnoser som ADHD og autisme. Det har ført til en nasjonal diskusjon i Danmark om et skolepolitisk fokus på testing, læringsutbytte og nasjonale sammenlignende målinger av resultater. Videre har rapporten ført til en diskusjon om forholdet mellom inkludering og spesialpedagogikk. Fra ulike hold pekes det på manglende spesialpedagogisk kompetanse, og det diskuteres hvordan spesialpedagogikken kan inngå i ambisjonen om å skape inkluderende læringsmiljøer. Kari Nes (2013), en nestor innen inkluderingsforskning, har også stilt spørsmål om vi ser en økende ekskludering under dekke av inkludering i Norge. Hun hevder at vi på formuleringsplanet har inkluderende idealer for opplæringsinstitusjonene, men stiller seg tvilende til realiseringen av disse idealene. Nes (2018) er opptatt av *utilsiktede implikasjoner* ved bruken av inkludering som verb ('å inkludere') vs. inkluderende som adjektiv. Verbformen forutsetter utenforskap; at «noen» skal inkluderes. Hvis en snakker om å inkludere personer i stedet for å skape inkluderende miljøer og prosesser, kommer en skjevt ut (Tøssebro, 2006). Når diskusjonen i all hovedsak forholder seg til hvordan enkeltelever eller enkeltvansker skal løses i et fellesskap, håndterer ikke inkluderingsdebattene kulturelle elementer.

I Danmark knyttes kritikken til både neolibérale og neokonservative retninger i politikken. Disse spiller en rolle for – og utfordrer – skandinaviske måter å tenke pedagogikk på, hvor både målet for skolen (dannelse eller læringsutbytte) og det kulturelle grunnlaget (en nasjonal kultur eller respekt for flere kulturer) blir relevant. I Danmark ser vi for eksempel et nasjonalt oppgjør med en kolonial fortid relatert til Grønland, hvor den tidligere manglende respekt for grønlandsk kulturell særegenhet problematiseres, og vi diskuterer betydningen av barn fra det globale sør i skolene. I en norsk kontekst ser vi noe av det samme oppgjøret med den samiske, kvenske og skogfinske kulturen gjennom Sannhets- og forsoningskommisjonens arbeid. Det er likevel skjevhet i hvordan majoritets- og minoritetskultur blir formidlet og

representert i opplæring, til tross for overordnede mål om inkluderende opplæring også med hensyn til kulturell diversitet.

Den internasjonale forskningslitteraturen rettet mot en inkluderende opplæring legger vekt på dominansen fra en global og neoliberal utdanningspolitikk på skolen og i undervisningen. Der retter en særlig søkelyset mot resultater av opplæringen, hovedsakelig dokumentert ved smale kvantitative måleresultater av læringsutbytte, testing, evaluering og konkurranse mellom skoler. Dette er også synlig i det norske og danske forskningsfeltet. Kritikken handler om en snever forståelse av det pedagogiske og didaktiske arbeidet, ensidig rettet mot øking av læringsutbyttet. Det åpner for et spørsmål om en snever forståelse av utbytte av opplæringen får mer oppmerksomhet enn de verdiene som opplæringen skal bygge på.

Spørsmålet er om selve inkluderingsagendaen er truet eller ikke, jf. Roger Slees boktittel *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Debatten er særlig reist internasjonalt, inkludert i Danmark, men som vi nå ser opptakten til i Norge. Til tross for ratifisering av Salamanca-erklæringen og politisk vilje til å gi en inkluderende utdanning og opplæring, er det rom for tolkning av prinsippet om inkludering. Mel Ainscow et al. argumenterte allerede i 2006 for at skolefeltet må øve motstand mot en aggressiv skolepolitikk som utfordrer verdier som demokrati og likeverd. Roger Slee (2018) mener i forlengelsen av dette at inkludering er et politisk prosjekt og må ses i lys av større samfunnsmessige og kulturelle problemstillinger som ulikhet og kulturforskjeller (som håndteringen av flerkulturelle befolkninger i nasjonalstater). Inkluderingsdebatten relaterer seg stadig til slike spørsmål og kan ses som en del av en større politisk diskusjon om ulikhet og sosial rettferdighet.

Til dette temanummeret inviterte vi forskere til å drøfte ulike utfordringer, dilemmaer eller paradokser knyttet til inkluderende utdanning og oppvekstmiljø. Vi er veldig fornøyde med at dette temanummeret inneholder et bredt spekter av artikler – både empiriske, teoretiske, historiske, komparative og filosofiske. Vi håper og tror dette vil bidra med ny innsikt og være til hjelp for dem som jobber med og forsker på inkluderende læringsmiljø i utdanning og oppvekstmiljø for alle barn og unge.

Ann-Cathrin Faldet, Hege Merete Somby, Peder Haug og Lotte Hedegaard Sørensen  
Gjesteredaktørene

## Referanser

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 295–308.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 8/21). <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Göransson, K. & C. Nilholm. 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>
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R. (2014). Inclusive education for all, and especially for some? I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 1–5). Peter Lang.

- Lindeberg, N. H., Rangvid, B. S., Andreasen, A. G., Iversen, K., Tegtmejer, T., Friis-Hansen, M., Ibsen, J. T. & Ruge, M. (2022). *Evaluering af inklusion og specialpædagogisk bistand*. Vive. <https://www.vive.dk/da/undersogelser/evaluering-af-inklusion-og-specialpaedagogisk-bistand-15322/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia*, 5, 40–51.
- Nes, K. (2018). Missing recognition? Inclusive education and language minority students in Norwegian schools. I L. A. Kulbrandstad, T. O. Engen & S. Lied (Red.), *Norwegian perspectives on education and cultural diversity* (s 83–102). Cambridge Scholars Publishing.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmede barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 11–38). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fortsatt-godt-laringsmiljo-men-skolehverdagen-er---pavirket-av-pandemien/>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge. En statusrapport* (Folkehelseinstituttet rapport 2016:4). <https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>