

KOMMENTAR

Inkludering i Kompetanseløftet¹

Lars Arild Myhr

Senterleder SePU, Høgskolen i Innlandet

Det er en sann glede å samarbeide med lærere og ledere om inkludering i barnehage og skole. En tirsdag morgen, gjennom en PC, som for anledningen er veiledningsrommet, lytter jeg til hva en av lærerne sier om motivasjon for læreryrket. *Jeg motiveres av ideen om fellesskapet, og vi i skolen må få fellesskapet til å fungere. Slik at det blir best for alle. Så kan vi jobbe med tilpasninger for den enkelte, hvordan vi lager oppgaver slik at alle kan mestre og utfordres videre. Også må vi følge med på hva som skjer.* Jeg sier tusen takk for innsikten, slukker skjermen og går oppløftet inn i neste treff. Tankene kverner om hvordan vi skaper forutsetninger for at karrieren i klasserommet reflekterer denne innsikten om inkludering.

Inkludering er ett av de virkelig store kjernebegrepene for offentlig virksomhet, og for oppvekstfeltet i særdeleshet. De skandinaviske landene har i flere tiår hatt omfattende diskusjoner om hvordan visjonen om inkludering skal forstås og realiseres. Danske Jørgen Hansen m.fl. sitt mesterstykke med gjennombruddet i Salamanca² i 1994 står som en milepæl i dette arbeidet. Med forankring i menneskerettighetene, Salamanca-erklæringen, Grunnloven, opplæringsloven og barnehageloven kan vi på solid grunnlag konkludere med at inkludering står sentralt i vårt utdanningssystem, og at inkludering må forstås som ett av de helt grunnleggende prinsipper for barnehager og skoler. Til tross for det, eller kanskje nettopp på grunn av det,

er inkludering et begrep som stadig skaper opphetet debatt og som stadig er gjenstand for fortolkning.

Arbeidet for inkludering har ikke gått av seg selv, men har vært drevet frem gjennom konflikter, strid og uenigheter. I noen tilfeller utkjempes slagene blant grupper som opplever seg marginalisert eller tilsidesatt. Fra min egen ungdomstid husker jeg kampen for aksept og anerkjennelse for den samiske befolkningen, funksjonshemmede, homoseksuelle, vegetarianere og ulike grupper av migranter – og disse har tildels vunnet fram med sin kamp. I dag kan vi legge til flere andre eksempler på grupper som kjemper for større anerkjennelse, og noen grupper kan også sies å ha byttet plass. Grupper som tidligere tilhørte definisjonsmakten av normen i samfunnet, er i dag på utsiden. Mange som selv hevder å holde fast i tradisjonelle normer, blir i dag raskt stemplet som rasistiske, intolerante eller inkompetente. Selv om samfunnet kan beskrives som mer liberalt i 2022 enn i 1982, er det ikke åpenbart at toleransen i samfunnet har hatt samme utvikling. Evnen til å forholde seg til forskjellighet og uenighet på en måte som kjennetegnes av dialog, fravær av vold og med grunnleggende aksept for hverandre vil alltid være en forutsetning for et inkluderende samfunn, både i stort, og i den lille barnehagen og skolen.

Begrepet inkludering knyttes i sentrale utdanningspolitiske dokumenter til begrepet fellesskap. Et inkluderende fellesskap bindes sammen av at enkeltmenneskene har noen felles menneskelige behov. Blant annet behov for å høre til i sosiale relasjoner og et større fellesskap, behovet for å mestre og utvikle seg, og behovet for å finne mening og egeninteresse i det

1 En kommentar i Paideia er ikke fagfællebedømt og er uttrykk for skribentens holdning
2 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

man driver med. Et sterkt fellesskap håndterer også, at det som på et abstrakt plan kan kalles felles menneskelige behov, kommer til uttrykk på forskjellig måte i konkret atferd. En mor skriver i Aftenposten om sitt barn med nedsatt funksjonsevne: *Mitt barn har ikke «spesielle behov». Hun har menneskelige behov. Og hun har den samme rett, og plikt, til å være på skolen som alle andre barn.*³ Moren peker med dette på at ideen om inkludering ikke hviler på at de som skiller seg ut på ulike måter, skal betraktes som annerledes, men at et inkluderende fellesskap i mye større grad fokuserer på hva alle enkeltpersonene i fellesskapet har – ja, nettopp – til felles. Dette innebærer også et fellesskap med full anerkjennelse for de særegenheter alle har med seg inn i fellesskapet, og bygger ned såvel fysiske som pedagogiske barrierer.

Forholdet mellom det enkelte barnet og de gruppene som det inngår i, utgjør et utømmelig analytisk forhold. Et barn vil etter grunnleggende rettigheter alltid være et selvstendig subjekt, og det kan ikke reduseres til bare å være en del av et fellesskap. Samtidig betraktes tilhørighet til sosiale relasjoner og fellesskap som et grunnleggende menneskelig behov. Dette understreker den sirkulære sammenhengen i at den enkelte eleven har behov for at fellesskapet i klassen skal fungere inkluderende, og at fellesskapet avhenger av hva den enkelte eleven bidrar med inn i fellesskapet. Den sirkulære sammenhengen mellom individet og fellesskapet kan nok virke som et noe uløselig balansearbeid for læreren som i praktisk arbeid skal skape både et godt læringsmiljø i gruppen og samtidig se den enkelte eleven og utvikle en god relasjon. Det er en sann fryd å observere hvordan gode lærere, ofte med mye erfaring, manøvrerer mellom vekselvis å lede gruppen og å hjelpe det enkelte barnet.

³ <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/2B8akx/mitt-barn-har-ikke-spesielle-behov-hun-har-menneskelige-behov>

Vi bør kanskje i videre arbeid for inkludering legge vel så stor vekt på det vi har til felles som det som deler oss inn i kategorier. Som Bengt Persson (2019) beskriver er arbeidet for inkludering paradoksalt nok en øy i pedagogikken, avskåret fra de vanlige debattene om kvalitet i utdanningssystemet. Hvis vi anerkjenner inkludering som et grunnleggende prinsipp for utdanning, så handler kvalitet i utdanning om inkludering for alle.

Hvordan vet vi så om vårt fellesskap, være seg i en skole eller en barnehage, faktisk er inkluderende? Det eksisterer flere rammeverk både fra forskning og i policydokumenter som beskriver kjennetegn på et inkluderende utdanningssystem. Både European agency for special needs education (2009) og UNESCO gjennom Salamanca-erklæringen konkretiserer prinsipper både for den pedagogiske praksisen og for ulike ressurser som bør være på plass. Videre har David Mitchell gjennom sitt mangeårige vitenskapelige arbeid om spesialundervisning utviklet et faglig rammeverk med 10 faktorer som operasjonaliserer en inkluderende praksis. Sistnevnte er aktualisert og mye brukt i det pågående Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Statped har her gjort et prisverdig arbeid ved å utvikle et refleksjonsverktøy⁴ for barnehager, skoler og PPT, hvor de vurderer egen organisasjon opp mot Mitchells 10 faktorer.

Summen av alle disse ressursene er et svært godt fundament for å forstå og utvikle egen virksomhet. Samtidig innebærer disse ressursene to begrensninger. For det første at de er utviklet med den forutsetning at inkludering er noe som gjelder for barn og elever med særlige behov, og ikke for alle. For det andre er det påfallende at kvalitet knyttet til inkludering her ser ut til å være knyttet til kvaliteter ved systemet, til ressurser og til noen kjennetegn ved selve den pe-

⁴ <http://www.statped.no/tjenester/analyse-inkluderende-praksis/>

dagogiske praksisen. Dette er selvfølgelig viktig, men det er ikke tilstrekkelig. Det er grunnlag for å etterlyse en sterkere vektlegging av at inkludering også handler om hva barn og elever faktisk opplever, og hvilke erfaringer de har med seg fra mange år i barnehage og skole. Det er ikke tilstrekkelig å utvikle kjennetegn på inkluderende praksis, vi må også undersøke om inkludering blir realisert for alle de som er barnehagens og skolens eneste berettigelse.

De profesjonelle i barnehagen og skolen kan være strålende fornøyde med at vi nå har den anbefalte menyen av talemåte, ressurser og handlinger, og likevel kan barn og elever sitte med negative erfaringer og manglende mestring. Vi kan godt kvittere ut alle fire hovedprinsipper fra UNESCOs veileder om inkluderende utdanningssystemer, og endatil arbeide godt med Mitchells 10 faktorer, og samtidig unngå å fange opp at jentene stanger hodet i vegg og guttene visner bak pultene.

I arbeidet med kompetanseløftet for inkluderende praksis ser vi at mange av våre samarbeidende skoler og barnehager ønsker å lage en bedre systematikk rundt arbeidet med inkludering. Etablering av støttesystemer som sikrer aktiv deltagelse i skolens sosiale og faglige fellesskap er en løfterik strategi, og den bør innebære et system for innhenting av data, tolkning, analyse og systematisk arbeid med tiltaksgjennomføring og evaluering. Dette er et system som kan gjenkjennes i strategien *Response to intervention*⁵, hvor barnas trivsel, mestring og læring tolkes som respons på det pedagogiske opplegget vi har etablert.

Systematisk anvendelse av barnehagens og skolens datagrunnlag er en avgjørende del av et

inkluderende utdanningssystem fordi det hjelper oss til å gjøre bedre analyser rundt hva som kjennetegner ungenes erfaringer med inkludering. Vi kan videre fange opp både enkeltelever og systematiske mønstre på hvilke grupper vi strever med å lage en god skole for. Et eksempel på det siste er den stadig økende kunnskapen om hvor stor betydning foreldrenes utdanningsnivå og økonomi har å si for barnas erfaring og utbytte. Det er i dag en større risikofaktor å ha lavt utdannede foreldre enn å ikke kunne se. Vi vet også antagelig mye om hvordan vi kan tilrettelegge for en funksjonshemming, men vi vet mindre om å kompensere for at det ikke leses hjemme. Slike innsikter bør få betydning for hvordan vi vedlikeholder og videreutvikler kompetanse i barnehage og skole.

Barnehager og skoler bør gå aktivt inn i eget datagrunnlag og finne grunnlaget for tiltak som bør settes inn i opplæringen og i kompetanseutvikling. Staten bør sikre kompetanseheving for dette arbeidet på et helt annet nivå enn hva vi har sett så langt. Jeg oppfordrer barnehagene og skolene til å stille spørsmål til alle ledd i støttesystemet, start innenfra og jakt på ulike type data som svar. Hvordan har fagfornyelse og ny rammeplan ført til at ungene våre erfarer en mer inkluderende praksis? Har vi støttesystemer som innebærer at vi har parate tiltak når barna trenger det, eller sitter de på venterommet mens vi voksne bruker evig lang tid på å møte hverandre og gnikke på formuleringer? Har vi støttesystemer som faktisk oppleves som en støtte for lærerne, eller opplever lærerne at de har kommet opp til muntlig eksamen? Har vi støttesystemer med innsikt i pedagogisk praksis og praktisk anvendelse av den i hverdagen, på en måte som faktisk er til hjelp for de som trenger det? Svarene kan vi bruke til å velge veien videre mot et inkluderende fellesskap for alle.

5 <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FORBARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Litteratur

- Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring (2009). *Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring Anbefalinger til myndighetene*. Lokalisert den 26. oktober 2022 på: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-NO.pdf
 - Persson, B. (2019). *Elevers ulikheter – och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
-