

KAPITTEL 1

SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer

Marit Mjøs

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Kristian Øen

Ph.d.-stipendiat, NLA Høgskolen

Abstract: This chapter presents some key perspectives that characterize the SUKIP-project, as well as the project's purpose and the rationale behind it. Furthermore, the project is seen in the context of national education policy strategies for competence and quality development in the education sector, which require partnership cooperation between researchers and practitioners. The SUKIP project's purpose, academic focus, and research strategy correspond to the latest grant scheme within this strategy, called the "Competence boost for special pedagogy and inclusive practice". Here, the understanding of inclusion and inclusive practice is central, among other things in that general education and special education must be seen in context, and the collaboration between the educational and psychological counselling service (PPT) and kindergarten/school must be renewed. It therefore appears appropriate to discuss the experiences from the project in the light of these educational policy guidelines. The chapter aims to show the SUKIP-project's position in relation to central features of today's current educational policy context, and consequently what significance the experiences from the SUKIP-project may have.

Keywords: SUKIP, local competence development, inclusion, collaborative research, general education vs special education

Sitering: Mjøs, M. & Øen, K. (2023). SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer. 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. 1, s. 23–45). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch1>
Lisens: CC-BY-NC 4.0

Introduksjon

Fra årtusenskiftet er det iverksatt omfattende nasjonale tiltak for å utvikle et samarbeid mellom pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten/PPT) og barnehage/skole som skal kunne styrke en mer inkluderende praksis.¹ Tiltakene må forstås som en oppfølging av klare politiske føringer for at PP-tjenesten skal støtte en slik praksisutvikling (Ot.prp. nr. 46 (1997–98); St.meld. nr. 23 (1997–1998)). Til tross for at tiltakene synes å ha styrket PP-tjenestens kompetanse og gitt økt oppmerksomhet på systemrettet samarbeid, er det foreløpig mye som tyder på at man ikke har oppnådd ønsket endring i det konkrete samarbeidet mellom barnehage/skole og PP-tjenesten (Andrews et al., 2018; Lie et al., 2001). Det er dessuten mye som taler for at vi fortsatt har en veg å gå når det gjelder å realisere en inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette handler i stor grad om forholdet mellom det ordinære og det spesielle, der den sentrale utfordringen stadig framstår å være styrking av den allmennpedagogiske praksisen på grunn av et uønsket stort omfang av spesialpedagogiske tiltak (Nordahl, 2018). Det legges med andre ord mer vekt på de ordinære pedagogiske tiltakene når det gjelder å realisere en mer inkluderende praksis, noe som krever en kompetanse- og organisasjonsutvikling som omfatter både støttesystemet og barnehagen og skolen som helhet. Det har vært skiftende nasjonale strategier for å støtte slik kompetanse- og organisasjonsutvikling. Nåværende strategi (Meld. St. 21 (2016–2017)) forsøkes realisert gjennom tre konkrete tilskuddsordninger (Kunnskapsdepartementet, 2021), som alle omfatter barnehage og skole, mens den nyeste av disse – *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021), heretter kalt Kompetanseløftet, forutsetter at også PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i «laget rundt barnet og eleven» deltar (Kunnskapsdepartementet, 2021, pkt. 1.2). Ordningene er basert på at det er kommunen som har ansvar for kompetanse- og organisasjonsutvikling i egne virksomheter. Videre forutsetter tilskuddsordningene et «partnerskap mellom universiteter eller høyskoler og praksisfeltet» (pkt. 1.1).

1 Samtak; et treårig praksisrettet kompetanseutviklingsrettet program 2000–2003, kombinert med overføring av stillinger fra de spesialpedagogiske sentrene til PPT. SEVU-PPT; Strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013–2018, rettet mot ledere og rådgivere i PPT.

Sammenhengen synes klar mellom dette og profilen til forskningsprogrammet FINNUT; *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren*. Et viktig formål med programmet er å styrke «samspillet mellom utdanningssystemet og den læring og kunnskapsutvikling som skjer i samfunns- og arbeidsliv for øvrig» (Forskningsrådet, 2017, s. 9). «Programmets viktigste tiltak for å få til samarbeid mellom aktørene i utdanningssektoren og forskere er gjennom å finansiere prosjekter der disse samarbeider» (s. 20). Det forutsettes da «et aktivt og forpliktende samarbeid mellom forskere og brukere/aktører i sektoren» (s. 21). Forskningsprogrammet rommer ulike støtteordninger, og for å «styrke brukernes medvirkning i den praksisrettede kunnskapsutviklingen på feltet» (s. 19) kan også offentlige enheter som driver forvaltning og tjenesteyting på utdanningsområdet søke midler til innovasjonsprosjekter i samarbeid med forskere. SUKIP-prosjektet er et slikt prosjekt.²

Dette kapitlet tar sikte på å belyse følgende todelte problemstilling: *Hvordan kan SUKIP-prosjektets forskningsstrategi forstås i lys av utdanningspolitiske føringer, og hvordan kan forskere og praksisfelt forholde seg til inkluderingsbegrepet i et samarbeid om utvikling av lokal praksis?*

Metodisk tilnærming

Datamaterialet til dette kapitlet består av ulike dokumenter. På den ene siden er det politiske dokumenter knyttet til nasjonale strategier for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling i utdanningssektoren og evalueringsforskning av dette, samt styringsdokumenter for innovasjonsforskning i sektoren. På den andre siden er det data fra SUKIP-prosjektet i form av prosjektplaner, transkripsjoner av lydopptak fra møter og intervjuer, samt forskernes egne suksessivt utformede analytiske notater i løpet av prosjektperioden. Det er foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av dette datamaterialet med fokus på *inkludering* og på samarbeidet (partnerskapet) mellom forskere og praksisfelt. Når det gjelder den kvalitative innholdsanalysen, hevder Grønmo (2015, s. 142) at en slik analyse kan

2 SUKIP er akronymet for prosjektets tittel: *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*. Det vises til antologiens introduksjonskapittel som har en konkret presentasjon av prosjektet.

beskrives som en «systematisering av tekstsitater, bildeutsnitt, eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger. Det kan for eksempel dreie seg om å få innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som står sentralt i ulike tekster». Hsieh og Shannon (2005, s. 1284), snakker om den oppsummerende kvalitative innholdsanalysen der «the focus is on discovering underlying meanings of the words or the content». Alle former for innholdsanalyse forutsetter en mer eller mindre systematisk tilnærming der en ofte på forhånd gjør et klart utvalg av det som skal analyseres. Det er derfor viktig å understreke at vår innholdsanalyse knyttet til dette kapitlets problemstillinger i hovedsak foregikk i de innledende fasene av SUKIP-prosjektet. Samtidig tar innholdsanalysen utgangspunkt i data som har utviklet seg i løpet av prosjektperioden. Innholdsanalysen bygger derfor også på en iterativ prosess, der en stadig må gjøre nye analyser i lys av at nye data utvikles.

Vi velger å presentere materialet og drøfte funn og resultater fortløpende i teksten, før vi avslutter med en oppsummerende diskusjon. Kapitlet må dessuten leses som et fundament eller en overbygning for de øvrige kapitlene i antologien, ved at det handler om de bærende ideene som ligger til grunn for prosjektet. Det gjør det naturlig å vise til flere av antologikapitlene i løpet av teksten, der dette fundamentet på ulike måter mer grundig blir belyst ved hjelp av konkrete funn knyttet til de ulike innovasjonstiltakene i prosjektet.

Funn og resultater

Et innovasjonsprosjekt med utvikling av kompetanse for inkluderende praksis krever en klargjøring av prosjektets tilnærming til inkludering både som fenomen og begrep. Vi velger derfor å starte med en relativt inngående presentasjon av ulike forståelser av og tilnærming til inkludering, ettersom dette også har dannet basis både for overordnet datainnsamlingsstrategi og for samarbeidet mellom forskere og praktikere i SUKIP-prosjektet. Vi starter derfor med den siste delen av den todelte problemstillingen, og går deretter over til den delen av problemstillingen som knytter seg til forskningsstrategi.

Inkludering og inkluderende praksis

Dagens forståelse av inkludering kan sees som en utvikling fra 1950–1960-tallet og fram til i dag, og opprinnelig knyttet til ideer om normalisering, likeverd og menneskerettigheter som vokste fram på den tiden (FN, 1946). Samfunnsendringer var primært av sosialpolitisk karakter, og handlet om sosial rettferdighet og sosial likhet. Med Salamanca-erklæringen i 1994 ble inkludering internasjonalt introdusert som et begrep innen utdanning (UNESCO, 1994). I Norge kan man imidlertid, med referanse til internasjonale ideologiske strømninger om sosial rettferd og likeverd, spore inkludering som en sentral utdanningspolitisk ambisjon mer enn femti år tilbake (Blomkomiteen, 1970; Grunnskoleloven, 1969; Haug, 2014). Likeverdsprinsippet var først holdt fram som det mest sentrale, riktignok med flere ulike begrunnelser (jf. Solstad, 2004), samtidig som søkelyset fra starten var rettet mot spesialundervisning og elever med særskilte behov (Haug, 2014).

Først etter Salamanca-erklæringen ble inkluderingsbegrepet benyttet i nasjonale læreplaner (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), til tross for at prinsippet på mange måter lenge hadde vært førende for norsk utdanningspolitikk. Kanskje har den politiske prioriteringen av inkluderende praksis primært vært et retorisk grep på formuleringsarenaen, mens tidligere tiders etablerte strukturer og tradisjonell praksis i realiteten har vært styrende (Haug, 2022). Det blir i alle fall fortsatt reist spørsmål om hvorvidt den politiske støtten har hatt og har tilstrekkelig innvirkning på praksisfeltet, og dette gjelder både skole og barnehage.

Etter at den nasjonale styringen av barnehager ble overført til Kunnskapsdepartementet i 2006, og det i 2009 ble innført en lovfestet rett til barnehageplass for alle barn, har barnehagen fått stor oppmerksomhet som en sentral arena for realisering av norsk utdanningspolitikk (Meld. St. 19 (2015–2016); Meld. St. 6 (2019–2020); St.meld. nr.16 (2006–2007)). At barnehagen følgelig må forstås som en *frivillig start på det obligatoriske skoleløpet* reiser mange spørsmål, men i denne sammenheng er det naturlig å peke på hvordan politiske føringer om inkluderende praksis vises innen barnehage. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) finner man inkluderingsbegrepet nevnt totalt elleve ganger, primært knyttet til at det allmennpedagogiske tilbudet skal fungere som

et inkluderende fellesskap for alle barn, og her er barn med behov for ekstra støtte særskilt nevnt. Det er i denne sammenheng relevant å nevne at PP-tjenestens mandat overfor barnehagene fra 2016 også omhandler bistand med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, § 33), på samme måte som for skole. Det bør med andre ord ikke være tvil om at politiske føringer for inkluderende praksis er ment å gjelde hele utdanningsløpet fra og med barnehage.

Et sammensatt og komplekst begrep og fenomen

At inkluderingsbegrepet nettopp er et politisk skapt begrep (Takala et al., 2012), framstår imidlertid som en utfordring, ettersom det står for et fenomen eller ideal som få eller ingen vil si seg uenig i (Carlsson & Nilholm, 2004). Selv om det er stor oppslutning om inkludering på et prinsipielt nivå, eksisterer det ingen klar enighet om hva en inkluderende praksis innebærer på et konkret nivå (Øen & Krumsvik, 2021). Bakgrunnen for dette er at inkludering som ideal kan forstås på ulike måter (Ainscow et al., 2000). Likevel finnes det en rekke forsøk på å definere og operasjonalisere inkludering. Slike forsøk på å oversette et ideal eller en normativt ønsket tilstand til praksis har flere utfordringer (Ainscow et al., 2004). Hvis definisjonene forenkles for mye, står man i fare for ikke å fange kompleksiteten. I motsatt ende kan en definisjon bli for verdibasert, romslig og omfattende, noe som igjen vil kunne medføre at den gir liten støtte for konkretisering og operasjonalisering og blir omtrent ubrukelig for både forskning og praksis. Når sammensatte og komplekse fenomen skal operasjonaliseres, vil derfor som regel forskjellige aspekter ved fenomenet vektlegges, noe som er med på å understreke og belyse kompleksiteten. I stedet for å forsøke å samle seg om den «beste» definisjonen, kan ulike definisjoner sees på som viktige supplement som hver for seg kaster lys over ulike sider ved inkludering som fenomen. Slik kan ulike definisjoner bidra til en kontinuerlig utforskning av fenomenet. Ingen av definisjonene vil alene kunne fange hele kompleksiteten, og ingen vil alene være tilstrekkelige. Selv om et mangfold av definisjoner kan være både viktig og naturlig, vil det likevel gi noen epistemologiske utfordringer når inkludering skal studeres (Göransson & Nilholm, 2014). Øen og Krumsvik (2021) viser at mange

forskningsartikler på inkluderingsfeltet unnlater å tydeliggjøre hvordan inkludering forstås. Istedenfor å komme med vage henvisninger til Salamanca-erklæringen, mener Magnússon (2019) derfor at så vel forskere som beslutningstakere må underbygge eget ståsted med moralske og praktiske argumenter.

SUKIP-prosjektet og inkluderende praksis

Som teoretisk ståsted støtter prosjektet seg på Florian og Black-Hawkins (2011) *Framework for participation*. Rammeverket bygger i stor grad på en tilnærming som en eksempelvis finner hos Ainscow et al. (2004 s. 2), der det framheves at «the aim of inclusion is to reduce exclusion and discriminatory attitudes».

Et viktig utgangspunkt for *Framework for participation*, er at det representerer et skifte i fokus fra kun de barn som har blitt identifisert som å ha «ekstra behov», til å være opptatt av læring for alle barn. Videre utgjør begrepet *deltakelse* selve kjernen i rammeverket og knyttes til fire ulike kategorier. Først blir deltakelse knyttet til *tilgang*, og handler om at alle må være til stede der læring foregår. Det handler altså om fysisk tilgang, tilgang til læringsfellesskapet og tilgang til de faglige og sosiale aktivitetene. Neste kategori knytter deltakelse til *samarbeid* og setter søkelyset på i hvilken grad aktørene lærer sammen. Her handler det ikke bare om samarbeid blant barna, men også om samarbeid i det profesjonsfaglige fellesskapet internt i barnehage/skole, samt samarbeid med eksterne støttespillere. Dernest knyttes deltakelse til *læringsutbytte*. Det handler om utvikling av forventninger blant de voksne om at alle barn kan gjøre framskritt, lære og utvikle seg. Dette forutsetter også at en kvitter seg med deterministiske holdninger knyttet til evneforutsetninger, samt en ide om at tilstedeværelsen av noen vil holde tilbake framgangen for andre. Til slutt kobles deltakelse til *mangfold*, som setter søkelys på aksept og anerkjennelse av alle skolens aktører. Det handler om at barna aksepterer og anerkjenner hverandre, at voksne aksepterer og anerkjenner alle barn og at det profesjonsfaglige fellesskapet er preget av at alle ansatte verdsettes. Det er likevel viktig å understreke at dette ikke utelukkende knyttes til holdninger og verdier, men også setter søkelyset

på hvilke aktiviteter, samarbeidsformer, undervisningsformer, leker og andre aktiviteter som bidrar til at mangfoldets positive sider blir framhevet. Konsekvensen blir da at en er mer opptatt av hva aktørene kan, enn hva de ikke mestrer (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian et al., 2017)

Samtidig som vi her klargjør vårt teoretiske ståsted i SUKIP, vil vi med denne avgrensingen understreke at vårt valg av tilnærming selvsagt ikke er den eneste mulige. Qvortrup (2012) skiller eksempelvis mellom faglig, sosial og psykisk inkludering, der nettopp den psykiske inkluderingen handler om elevenes subjektive opplevelse. Den psykiske inkluderingen er selvsagt et svært viktig poeng som understreker at det ikke er tilstrekkelig om barnehager og skoler mener at de har beveget seg mot en mer inkluderende praksis, dersom dette ikke oppleves av barna. Skaalvik og Skaalvik (2006) skiller derfor mellom rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier for en inkluderende praksis der nettopp opplevelsesdimensjonen i stor grad sammenfaller med det Qvortrup (2012) omtaler som psykisk inkludering. I prosjektet kunne vi selvsagt valgt å legge mer vekt på opplevelsesdimensjonen ved inkluderingsarbeidet. På samme måte som valg av et annet teoretisk ståsted ville det kastet et annet lys over prosjektet. Likevel er SUKIPs overordnede forskningsspørsmål i hovedsak rettet mot nettopp rammekriterier og prosesskriterier, og vårt teoretiske ståsted er derfor ikke tilfeldig valgt. Etter vår vurdering åpner *Framework for participation* for å utforske ulike sider ved inkluderende praksis gjennom å unngå snevre rammer for hva en slik praksis innebærer. Det å velge et teoretisk ståsted handler altså mer om å velge analytiske briller, enn en konkret forståelse av hva en inkluderende praksis innebærer.

Når vi i tillegg har valgt å beskrive forskningsstrategien i SUKIP som samarbeidsforskning (Ainscow et al., 2004), er vår inngang i samarbeidet at det ikke er opp til oss som forskere å si hva inkluderende praksis er og ikke er. Det som kjennetegner prosjektet, er at vi går åpent ut i praksisfeltet uten å være bundet av en bestemt og snever forståelse. Prosjektet søker heller ikke å finne «den rette» formen for inkluderende praksis. Det vi derimot i SUKIP-prosjektet har ønsket å studere, er hvordan praksisfeltet helt konkret jobber med utvikling av en inkluderende praksis; hva

de vektlegger, hvilken form det tar, hvilke konsekvenser disse valgene har, og hvordan man forholder seg til alle dilemmaene arbeidet med inkludering innebærer. Når SUKIP har fått mulighet til å få innblikk i og ta del i dette arbeidet, ser vi at de deltakende barnehagene og skolene har ulikt fokus. Vår tilnærming til inkludering i dette prosjektet bygger derfor på en erkjennelse av at inkludering og inkluderende praksis først og fremst må forstås kontekststult (Florian, 2014; Haug, 2014; Kiuppis, 2011).

Her er det samtidig behov for også å belyse kompleksiteten som åpner seg både når en skal forske på, men også arbeide for, utvikling en mer inkluderende praksis. Det må forstås som en kontinuerlig prosess, der en hele tiden må balansere ulike hensyn i møte med forventninger som det kan være utfordrende å forene (Haug, 2014). Dersom en utelukkende setter søkelys på at inkludering handler om deltakelse i læringsfellesskapet med andre barn, kan en fort overse at inkludering også handler om at barna skal ha utbytte av en slik deltakelse. Dersom en motsatt legger hovedvekten på at en inkluderende praksis handler om at alle barn skal få realisert sine evner og forutsetninger i størst mulig grad, kan fort deltakelse i læringsfellesskapet komme i bakgrunnen. Arbeidet med en inkluderende praksis krever derfor mange tanker i hodet på en og samme tid, slik at ett bestemt satsings- og utviklingsområde innenfor arbeidet med en inkluderende praksis ikke går på bekostning av andre viktige sider ved en inkluderende praksis. Så er det likevel slik at ethvert vellykket utviklingsarbeid må avgrenses til å omhandle noen utvalgte områder (Fixsen, 2005). I forbindelse med utvikling av en inkluderende praksis må man også foreta valg; noe må være i forgrunnen, og noe må være i bakgrunnen.

Ethvert teoretisk ståsted vil ha sine styrker og begrensninger. I tillegg til en vid tilnærming til inkludering er styrken med *Framework for participation* at perspektivet også er godt tilpasset barnehagens og skolens daglige virke. Denne styrken kan samtidig være en svakhet, og man kan kritisere *Framework for participation* for å forholde seg til inkludering «som om» (Suppe, 2000) det kun er et anliggende for den enkelte barnehage og skole. Det finnes en rekke forskere som framhever at arbeidet med inkludering må løfte blikket fra barnehage og skole og over på utvikling av «inclusive communities» (Ainscow, 2020; Göransson &

Nilholm, 2014). Det teoretiske ståstedet til Florian og Black-Hawkins (2011) har derfor begrensninger når vi gjennom SUKIP-prosjektet også søker å identifisere og, sammen med praksisfeltet, reflektere rundt hva som fremmer og hemmer utviklingen av en inkluderende praksis på et mer overordnet nivå. Et kjennetegn ved barnehager og skoler er at de står i kontinuerlig utvikling, og at utviklingsarbeidene noen ganger vil være initiert internt, mens de andre ganger vil være initiert eksternt i form av nasjonale eller kommunale føringer/satsinger. Arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis kan aldri være noe som foregår «på siden» av alt annet, men må foregå midt i det kontinuerlige utviklingsarbeidet. Haug (2014) viser til at inkludering både har en horisontal og en vertikal dimensjon, der den vertikale dimensjonen løfter fram hvordan ting henger sammen på ulike nivå – fra det statlige nivået og helt ned til praksisen i den enkelte barnehage og skole. Tveitnes (2022) har foretatt en konkretisering av Florians og Black-Hawkins' (2011) rammeverk, for på samme måte å holde fram betydningen av den vertikale dimensjonen.

Ut over dette er det nødvendig å gjøre oppmerksom på ytterligere et aspekt ved SUKIP-prosjektets tilnærming til inkludering og inkluderende praksis. Det handler om hva som er forgrunnen når det gjelder forståelse av det mangfoldet som skal ivaretas i barnehage og skole. Det valgte rammeverket for deltakelse åpner for alle de mangfoldsvareblene som finnes i barnehage og skole i dag. Selv om mangfold knyttet til læreforutsetninger har representert forgrunnen i noen av delprosjektene, har derfor de ulike innovasjonsprosjektene i SUKIP også berørt problemstillinger knyttet til eksempelvis etnisitet, språk, kultur, kjønn og sosiale forhold.

Forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk praksis

Ut fra SUKIP-prosjektets tilnærming til inkludering og inkluderende praksis har det vært naturlig å ha legge stor vekt på det samlede pedagogiske tilbudet i barnehage og skole. Det samsvarer med politiske føringer i St.meld. nr. 30 (2003–2004) om «at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag» (s. 87), og oppfølgende budskap i Meld. St. 6 (2019–2020) om at «bedre kvalitet på

det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn» (s. 11). Et tilsvarende perspektiv finner en også i den såkalte *komplementaritetsteorien* (Haug, 2021), der viktigheten av å se det ordinære og det spesielle opplæringstilbudet i sammenheng understrekes. Utgangspunktet er som i Meld. St. 6 (2019–2020) at jo bedre kvaliteten er i den ordinære opplæringen, jo mindre vil behovet være for spesielle tiltak. Tilsvarende vil dårlig kvalitet innenfor den ordinære opplæringen i seg selv kunne skape behov for spesielle tiltak. Det er her på sin plass å understreke at god kvalitet på det ordinære opplegget etter vår mening ikke vil fjerne ethvert behov for spesielle tiltak. Man kan nødvendigvis ikke trekke slutningen om at så lenge det eksisterer behov for spesielle tiltak, så er det en indikasjon på dårlig kvalitet i den ordinære opplæringen. Det sentrale ved komplementaritetsteorien er imidlertid at det alltid vil være den ordinære opplæringen som er nøkkelen til god opplæringskvalitet. Derfor har utgangspunktet for alle de fire innovasjonstiltakene i SUKIP vært kvaliteter ved den ordinære pedagogiske praksisen. Samtidig har det, på samme måte som i Kompetanseløftet, vært viktig at man på alle nivå søker å «se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I SUKIP-prosjektet har det handlet om hvorvidt og eventuelt hvordan spesialpedagogiske problemstillinger tas opp innenfor rammen av innovasjonstiltakene, hvorfor og hvordan slike problemstillinger eventuelt adresseres i andre sammenhenger, og hvordan man innad i barnehage/skole og på kommunenivå har organisert seg med tanke på forholdet mellom spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tiltak.

Forskningsstrategi i lys av utdanningspolitiske føringer

De første signalene om endring i nasjonal strategi for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling på utdanningssektoren kom i stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Meldingen bebudet et skifte i statens bidrag til kompetanseutvikling i skolen på følgende måte:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og

skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 11)

Dette ble konkret fulgt opp i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Situasjonen ble da vurdert slik at norske skoler og kommuner i ulik grad har greid å gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever, noe som gir for store forskjeller i læringsmiljø og i elevenes faglige og sosiale utvikling. I meldingen understrekes det at et desentralisert utdanningssystem, som det norske, forutsetter aktive og kompetente kommuner som kan bruke kunnskap om resultater til kvalitetsutvikling på sine skoler. Dette krever i sin tur skoler med profesjonelle læringsfelleskap som kan omsette erfaring og kunnskap til ny undervisningspraksis, samt universiteter og høyskoler som tilbyr relevant kompetanse for skolenes utviklingsbehov (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 10). Og ettersom kvalitetsutvikling sees som et kontinuerlig arbeid uten noe naturlig slutt punkt, må det være et mål at «alle skoler, kommuner og fylkeskommuner, gjennom samarbeid med universiteter og høyskoler, skal ta ansvar for og ha handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling lokalt» (s. 84). Departementets rolle vil være å gi «tilgang på ressurser, i form av kunnskap og finansiering, og til å bygge opp kapasitet og kompetanse til å ta i bruk ressursene» (s. 84).

Med dette som utgangspunkt innebærer nåværende kompetansemodell en desentralisering av ansvar for kompetanseutvikling, basert på fire prinsipper: (1) skoleeier har hovedansvar for kvalitetsutvikling i skolen, (2) skoleeier skal ha økt handlingsrom, (3) det statlige virkemiddelapparatet skal være differensiert, og (4) kompetanseutviklingen skal være forsknings- og kunnskapsbasert (s. 86). Kompetansemodellen omfatter i utgangspunktet tre ordninger: (1) en desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen der statlige midler kanaliseres til kommunene, (2) en oppfølgingsordning med tilbud om støtte til de som over tid har svake resultater på sentrale områder, og (3) en innovasjonsordning der «staten setter krav til evaluering og kvalitet, mens lokale skolemyndigheter og forskningsmiljøer i samarbeid utvikler tiltakene som de vil prøve ut» (s. 86). Innovasjonsordningen skal bidra til mer forskningsbasert

kunnskap og administreres av Norges forskningsråd (Lyng et al., 2021, s. 9). SUKIP-prosjektet er gjennom FINNUT-finansieringen del av denne innovasjonsordningen. Samtidig faller prosjektets målsetting, kompetanseutviklingsstrategi og samarbeidsprofil sammen med Kompetanseløftet, som i ettertid er inkludert i kompetansemodellen (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Hva sier forskningen om den nasjonale strategien for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling?

Den nasjonale strategien for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling på opplæringssektoren består av tre tilskuddsordninger (Kunnskapsdepartementet, 2021).³ Ordningen er organisert i regionale nettverk og gjelder nå både for barnehage og skole. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører OsloMet et evalueringsprosjekt over seks år (2019–2025), der de gjennom et multimetodisk design følger utvikling og endring i implementeringsprosesser og resultater knyttet til disse tilskuddsordningene (Lyng et al., 2021). I sitt første programnotat peker Lyng et al. på at modellen viser et «skifte i statens styring og strategiske tenkning rundt kompetanseutvikling i skolefeltet» (2021, s. 5), noe som blant annet vises i vektlegging av «nettverksstyring, lokal involvering, samarbeid og kunnskapsbasering» (s. 5). Det innføres kort sagt «en ny organisatorisk infrastruktur for kompetanseutvikling», som blant annet skal understreke skoleeiers ansvar for kvalitetsutviklingen, øke treffsikkerheten på kompetanseutviklingstiltakene og styrke relevansen i lærerutdanningene. Samtidig hevdes det at spenningen mellom ønsket om lokal tilpasning og ønsket om nasjonal standardisering synes å gjennomsyre kompetansetiltakene. Her nevnes også problemstillinger knyttet til strukturelle trekk ved kommunene, som man antar vil påvirke både kapasitet og vilje til å ta ansvar for kvalitetsutviklingen (Lyng et al., 2021). Forskerne ser behov for å undersøke hvordan forhold som kommunestørrelse og ressurser eventuelt kan ha betydning for utbyttet av et

3 Kunnskapsdepartementet har nylig fått overlevert et forslag til justering av dette (NOU 2022: 13). Forslaget innebærer at de ulike ordningene slås sammen, samtidig som partnerskapet bør gjøres mer forpliktende for universiteter og høyskoler.

innovasjonssamarbeid som kompetansemodellen legger opp til. SUKIP-prosjektets erfaringer kan i så måte være relevante, ettersom erfaringene fra nettopp denne type innovasjonsarbeid er gjort i to kommuner som må sies å befinne seg på hver sin ende av en skala i forhold til både størrelse og struktur.

På tvers av de nasjonale tilskuddsordningene framstår to tema som sentrale for å lykkes med tiltak basert på de premissene som kompetansemodellen hviler på (Lyng et al., s. 68), og begge disse temaene er identifisert i SUKIP-prosjektet.

Det ene er *utforming av roller*; hvordan rollene mellom ulike deltakere forstås, utformes og følges opp. I SUKIP gjelder dette særlig PP-tjenestens rolle kontra rollen til ledelse og pedagogisk personale i barnehage/skole. Deltakerne har gått inn i et innovasjonsprosjekt ut fra en tilsynelatende unison enighet om at det er ønskelig å utforske et samarbeid der en mer enn tidligere legger hovedvekt på en allmennpedagogisk tilrettelegging som åpner for at alle kan delta i det ordinære fellesskapet. Likevel er det utfordrende for barnehage/skole å legge fra seg en tradisjonell forventning om at PP-tjenesten primært fungerer som en støtte når det gjelder tilrettelegging for enkeltbarn. PP-tjenesten på sin side må forholde seg til barnehage/skole på en ny måte for å kunne støtte utvikling av en mer variert og inkluderende allmennpedagogisk praksis. Og begge parter utfordres med tanke på å etablere et likeverdig samarbeid som gjør det mulig å fungere som et «tolkningsfellesskap» (Fasting, 2018) der man kan ha «fremmodige samtaler» om konkrete pedagogiske utfordringer (Knudsmoen, 2017). Slike endringsprosesser vil også rokke ved eventuelle maktasymmetrier (Lyng et al., 2021, s. 67), ettersom PP-tjenesten gjerne har hatt en form for ekspertmakt knyttet til tradisjonelle spesialpedagogiske problemstillinger. Samtidig vil pedagogene i barnehage/skole gjerne trekke PP-tjenestens faglige relevans i tvil når det gjelder allmennpedagogiske problemstillinger. Dette er kommet til syne på ulike måter i SUKIP-prosjektet.⁴ I tillegg har vi sett eksempler på hvilken betydning ledelsen har når det gjelder etablering av denne formen for profesjonelle

4 Se antologiens kapittel 7 og 8.

læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021), der forhandlinger om og utvikling av nye roller kan finne sted (Lyng et al., 2021, s. 67).⁵

Det andre temaet gjelder *analysekompetanse*, som primært handler om kompetanse i å bruke ulike data, verktøy og kunnskapskilder i sammenheng, samt ulik forståelse og praksis knyttet til lokale analyser (Lyng et al., 2021, s. 68–69; Mausethagen et al., 2018, 2019). Her pekes det på «betydningen av å få på plass og utvikle gode strategier og systemer i arbeidet med lokale behovsanalyser som en viktig del av det å rigge til den nye infrastrukturen for kompetanseutvikling» (Lyng et al., 2021, s. 69). SUKIP-prosjektet startet med en relativt bred statuskartlegging og påfølgende presentasjon av forskernes foreløpige analyser og refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmålene var knyttet til mulige hemmende og fremmende faktorer for en mer inkluderende praksis, og fungerte som en slags «katalysator» for felles refleksjon og som et grunnlag for kommunens utforming av relevante innovasjoner. Dette leder naturlig over på prosjektets profil når det gjelder partnerskap mellom forskere og praktikere.⁶

Samarbeidsforskning – en partnerskapsmodell

Som et FINNUT-finansiert prosjekt følges Forskningsrådets strategi for innovasjon i offentlig sektor som innebærer «innovasjon med forskermedvirkning, der forskerne er partnere med offentlige aktører, næringsliv og sivilsamfunn, og bidrar i utforming og gjennomføring av prosjektene» (Forskningsrådet, 2018, s. 9). I kompetansemodellen er samarbeid mellom praksisfelt og universitet omtalt som et partnerskap (Kunnskapsdepartementet, 2021, pkt. 1.1). I SUKIP-prosjektet har vi brukt flere begreper, men også her er det lagt vekt på et «gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap» som skiller seg fra den «tidligere 'bestiller/tilbyder'-relasjonen» (Lyng et al., 2021, s. 25). Betydningen av et slikt samarbeid i kompetansemodellen synes klart:

På mange måter vil partnerskapet mellom skoleeier og UH-sektor bli et av de viktigste omdreiningspunktene for lokal kompetanseutvikling, og hvordan

5 Se antologiens kapittel 6.

6 Se antologiens kapittel 3.

UH-sektoren alene og sammen med skoleeierne forstår og operasjonaliserer dette blir antakelig avgjørende for om satsingen på lokal kompetanseutvikling vil lykkes. (Fossestøl et al., 2021, s. 60)

I SUKIP-prosjektet er utfordringer knyttet til (manglende) felles forståelse av et likeverdig samarbeid mellom forskere og praktikere dukket opp på forskjellige måter i forbindelse med de ulike delprosjektene. Det har også vist seg i forbindelse med «forhandlinger» om operasjonaliseringen av samarbeidet, særlig når det gjelder strategi for datainnsamling og fortolkning av datamaterialet. Når forskningsdesignet kan karakteriseres som samarbeidsforskning, har erfaringene i SUKIP vist betydningen av å klargjøre hvordan rollene naturlig vil variere med prosjektets ulike faser (Lindøe et al., 2002). Dette kan også forstås i lys av Bennich et al.s (2018) begrep «interactive research», som omtales slik: «The ambition is to combine change with a critical approach and a long-term theoretical orientation. It is an attempt to be critical and theoretical, but also constructive and practical-oriented at the same time» (Bennich et al., 2018, s. 35). Da er det naturlig at forskerne skiftevis har hatt en aktiv og en mer distansert rolle, og slik sett tidvis vært deltakere og tidvis tilskuere i de pågående prosessene (Lindøe et al., 2002, s. 198–200). Det har vært behov for bevissthet omkring dette, og å kommunisere dette klart i møter mellom partnerne. Prosessene har også krevd transparens, ved for eksempel klargjøring av hvilke teoretiske perspektiver som ligger bak forskernes refleksjonsspørsmål, observasjoner og dataanalyse. De kommunale prosjektlederne (se introduksjonskapitlet) har på flere måter hatt en dobbeltrolle i partnerskapet. Det har følgelig vært nødvendig å klargjøre overfor både kommunalt nivå og aktørene i barnehage og skole hvilken rolle prosjektlederne har hatt i ulike situasjoner, og diskutere hvordan rollen som kommunal prosjektleder best skulle håndteres for å unngå usikkerhet omkring dette. I løpet av hele prosjektet er det lagt vekt på en åpen dialog og deltakervalidering av de tolkninger som forskerne har gjort. Disse konkrete erfaringene synes egnet til å kaste lys over både utfordringer og muligheter som ligger i den nasjonale strategien for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling.⁷

⁷ Se antologiens kapittel 3 og 10.

Oppsummerende diskusjon

Dette kapitlet har tatt utgangspunkt i en todelt problemstilling: *Hvordan kan SUKIP-prosjektets forskningsstrategi forstås i lys av utdanningspolitiske føringer, og hvordan kan forskere og praksisfelt forholde seg til inkluderingsbegrepet i et samarbeid om utvikling av lokal praksis?*

Vi har belyst dette spørsmålet ved hjelp av noen kjerneelementer ved SUKIP-prosjektet: (1) tilnærmingen til inkludering og inkluderende praksis, (2) prosjektets forståelse av forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk praksis, (3) kommunen som ansvarlig for kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehage, skole og PP-tjeneste, og (4) samarbeidsforskning/partnerskap mellom forskere og praktikere. Siden disse elementene også ligger til grunn for den gjeldende nasjonale kompetansemodellen og de konkrete tilskuddsordningene som inngår i den, har det vært naturlig å kople presentasjonen til disse utdanningspolitiske føringene. De sentrale prinsippene og begrunnelsene for SUKIP-prosjektet sammenfaller i stor grad med disse ordningene, og det er derfor relevant å sammenligne problemstillingene og forskningsspørsmålene som reises i følgeevalueringen av denne kompetansemodellen (Fossestøl et al., 2021) med erfaringer fra SUKIP.

Det gjelder blant annet problemstillinger knyttet til sammenhengen mellom strukturelle forhold i kommunene og utbytte av denne formen for lokal kompetanseutvikling. Her kan SUKIP-prosjektet vise til konkrete erfaringer fra to kommuner som er svært ulike både i størrelse og kommunal organisering på utdanningssektoren. Antologiens kapittel 10 tematiserer betydningen av sammenheng mellom de ulike nivåene i kommunen for å kunne utvikle en inkluderende praksis, og det vises til konkrete erfaringer om hvordan ulik kommunal organisering kan fremme eller hemme dette. Videre gjelder det betydningen av *utforming av roller* og av *analysekompetanse* (Lyng et al., 2021, s. 68). Selv om SUKIP-prosjektet ikke har hatt en regional overbygning, slik tilskuddsordningene har, så har organiseringen av prosjektet gitt erfaringer knyttet til utforming av roller innenfor et komplekst samarbeid av ulike aktører. Når det gjelder analysekompetanse, reises spørsmålet om hvorvidt denne blir styrket gjennom samarbeid i en innledende fase («forfasen»), og hvilken sammenheng som eventuelt kan finnes mellom styrket

analysekompetanse og kvalitetsutvikling/resultater i kommunen (Lyng et al., 2021, s. 69). Erfaringer fra SUKIP-prosjektet åpner for å drøfte slike spørsmål i lys av erfaringer fra de ulike fasene i prosjektet.⁸

Avslutningsvis i evalueringen av implementeringen av tilskuddsordningen som gjelder grunnopplæringen (Fossestøl et al., 2021) pekes det på behov for oppfølging av en rekke forskningsspørsmål. Erfaringene fra SUKIP-prosjektet synes relevante for flere av disse. Det pekes blant annet på at det vil være av avgjørende betydning å samle inn mer kvalitative data om hva som foregår på lærer-, skole- og skoleeieinivå. SUKIP-prosjektet har data fra alle disse nivåene fra to forskjellige kommuner. Dessuten holdes det fram at forventningen om at tiltakene skal skape endring i profesjonsfelleskapene og i elevenes situasjon, forutsetter kunnskap om hva som kjennetegner tiltakene og hvilke erfaringer man har med dem. SUKIP-prosjektet kan vise til kjennetegn på og erfaringer fra to barnehager og to skoler og deres samarbeid med PP-tjenesten i to forskjellige kommuner. Dette kommer fram på ulike måter i en rekke kapitler i antologien. Når det gjelder barnehage, vises det til kapittel 3, 4 og 5, mens slike spørsmål knyttet til skole kommer særlig fram i kapittel 3, 6 og 7. I tillegg etterspørres kunnskap om hvordan UH-sektoren balanserer mellom lokal kompetanseutvikling og forskningsbasert virksomhet (Fossestøl et al., 2021). Her kan SUKIP vise til erfaringer med at forskerne på den ene siden har vært støttespillere og utfordrere når det gjelder selve kompetanseutviklingen, og på den andre siden hatt forskerblikket på prosessene og resultatene, der man selv har vært deltaker. Dette har gitt verdifulle erfaringer som bør være relevante for den nasjonale kompetansemodellen.

SUKIP-erfaringene rommer konkrete eksempler på hvordan praksisfeltet på ulike måter forstår og forholder seg til inkluderende praksis. Prosjektet kan også vise til konkrete eksempler på ulik utforming av en ny infrastruktur for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten, som er et sentralt aspekt ved Kompetanseløftet. Erfaringene illustrerer også hvordan praksisfeltet på ulikt vis balanserer mellom de forskjellige og til dels konkurrerende nasjonale føringene for kvalitet og kvalitetsutvikling på utdanningsfeltet. Dessuten kan SUKIP-prosjektet vise

8 Se antologiens kapittel 2.

eksempler på hvordan ulike strukturelle forhold synes å påvirke muligheten for å se det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske i sammenheng med tanke på en inkluderende praksis i barnehage og skole. SUKIP har også eksempler på problemstillinger som viser at nåværende styringsstrategi preget av delegering og nettverksstyring (Lyng et al., 2021) har sine begrensninger når det gjelder å håndtere nødvendige organisatoriske spørsmål som er en forutsetning for realisering av en inkluderende praksis.⁹

På bakgrunn av dette kan SUKIP-prosjektet kanskje sees som en form for pilotprosjekt når det gjelder å prøve ut denne formen lokal kompetanseutvikling på opplæringsfeltet, ettersom forskningsstrategien med vekt på lokal styring innenfor et partnerskap mellom forskere og praktikere er helt i samsvar med nasjonale utdanningspolitiske føringer. Særlig gjelder dette Kompetanseløftet, som i tillegg har en påfallende sammenfallende faglig profil med SUKIP-prosjektet. Det burde kanskje tilsi at erfaringene fra prosjektet på godt og vondt burde være av interesse både for politisk nivå og praksisfeltet. Ikke minst gjelder dette de eksemplene som prosjektet kan vise til når det gjelder samarbeidet mellom forskere og praktikere om tilnærmingen til inkludering innenfor ulike lokale kontekster. Konkrete erfaringer fra SUKIP-prosjektet kan med andre ord gi grunnlag for å drøfte ulike sider ved en nasjonal ordning som har lokal kompetanseutvikling med sikte på en inkluderende praksis i barnehage og skole som mål.

Referanser

- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211–229.
- 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.

9 Se antologiens kapittel 10.

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). Nordlandsforskning.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bennich, M., Svensson, L. & Brulin, G. (2018). Interactive research. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy. New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 27–38). Routledge.
- Blomkomiteen. (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. Kirke- og undervisningsdepartementet*.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskusjon. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77–95. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.774>
- Fasting, R. (2018). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.
- Fixsen, D. L. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (Vol. 231). University of South Florida.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 17(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2. utg.). Routledge.
- FN. (1946). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter* FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Forskningsrådet. (2017). *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT. Programplan 2014–2023. Revidert september 2017*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032728265.pdf>
- Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor. Forskningsrådets strategi 2018–2023*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032549913.pdf>
- Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausestøen, S. & Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnsopplæringen*. Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2789600>

- Grunnskoleloven. (1969). *Lov om grunnskolen* (LOV-1969-06-13-24). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1969-06-13-24>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget 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>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal 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. 111–130). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010308>
- 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>
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91–102.
- Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 170–189). Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Retningslinjer 26. januar 2021 nr. 230 for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://lovdata.no/forskrift/2021-01-26-230>
- Lie, T., Skaftun, J. & Ramvi, E. (2001). *Evaluering av Samtak. Basisundersøkelsen*. Rogalandsforskning.
- Lindøe, P. H., Mikkelsen, A. & Olsen, O. E. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(2), 191–217.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannessen, H. S., Lahn, L. C., Myrvold, T. & Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål*. Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6518>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>

- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- 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/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Ot.prp. nr. 46 (1997–98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 5(12), 5–17.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 71(2), 4–17.
- Solstad, K. J. (2004). Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 9–28). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 23 (1997–1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Suppe, F. (2000). Understanding scientific theories: An assessment of developments, 1969–1998. *Philosophy of science*, 67(3), S102–S115. <https://doi.org/10.1086/392812>

- Takala, M., Hausstätter, R., Ahl, A. & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: Differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I G. Skeie, H. Fandrem & S.-E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24–49). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100302>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (Red.). (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.