

Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20

Ann-Cathrin Faldet*

Høgskolen i Innlandet, Norge

Hege Knudsmoen

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Kari Nes

Høgskolen i Innlandet, Norge

SAMMENDRAG

Etter Salamanca-erklæringen i 1994 om inkluderende opplæring er inkluderingsbegrepet – og tilstøtende begreper – flittig anvendt både globalt og nasjonalt. Det er likevel betydelig uklarhet om hva inkludering kan bety, samt hva det innebærer i skolen og i hele utdanningssystemet. På bakgrunn av dette undersøker vi de tre læreplanverkene for grunnskolen fra 1997, 2006 og 2020. Tidligere forskning og policydokumenter om inkludering ligger til grunn for studien, og vi har benyttet dokumentanalyse som metode. Funnene viser på den ene siden konsistens i de grunnleggende formuleringene om inkludering og likeverd, og på den andre siden spenninger og dilemmaer, blant annet en mulig dreining mot en skole med et snevrere kunnskapssyn. En slik dreining kan fungere ekskluderende for noen, kanskje spesielt for elever som er i sårbare situasjoner, en elevgruppe læreplanene sier relativt lite om. Samtidig vil kanskje LK20s økte vektlegging av skolens profesjonsfelleskap og av elevmedvirkning og demokrati, kunne ha et potensial til å styrke den inkluderende opplæringen.

Nøkkelord: inkluderende læringsmiljø; demokrati; deltakelse; medvirkning; læreplananalyse; Norge

ABSTRACT

Development of the concept of inclusion? An analysis of the Norwegian national curricula from 1997, 2006 and 2020

Following the Salamanca Declaration on inclusive education in 1994, the concept of inclusion—and adjacent concepts—is frequently used both globally and nationally. Nevertheless, there is considerable ambiguity concerning the meaning of inclusion and what this meaning entails in schools and in the entire education system. From this point of departure, we investigate the national curricula for primary

*Korrespondanse: Ann-Cathrin Faldet, e-post: anncathrin.faldet@inn.no

© 2022 Ann-Cathrin Faldet, Hege Knudsmoen & Kari Nes. 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., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø*, 8, 171–188. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>

and lower secondary schools from 1997, 2006 and 2020. Based on research literature and policy documents on inclusion, we have studied the curricula by using document analysis as a method. The findings show, on the one hand, consistency in the basic formulations on inclusion and equity, and, on the other hand, potential tensions and dilemmas, including a possible shift towards schooling with a narrower view of knowledge. This development may have exclusionary effects for some, such as students with disabilities or others who are in vulnerable situations; students who are rarely mentioned in the curricula. At the same time, the increased emphasis in LK20 on professional communities in schools and on student participation and democracy, could have the potential to strengthen inclusive education.

Keywords: *inclusive learning environment; democracy; participation; analysis of national curriculum; Norway*

Mottatt: August, 2021; Antatt: Mai, 2022; Publisert: August, 2022

Innledning

Inkludering i opplæringen har vært vektlagt internasjonalt siden Salamanca-erklæringen for alvor satte temaet på dagsorden (UNESCO, 1994). Tanken om en felles skole for alle er imidlertid langt eldre; i Norge var for eksempel *enhetsskolen* i prinsippet etablert for over 100 år siden (Bjørnsrud, 1999). I 1975 ble «integrering av funksjonshemmede» i skolen lovfestet, og iverksatt fra året etter. Begrepet inkludering forekommer derimot ikke i gjeldende opplæringslov fra 1998, men er foreslått inn i ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet [KD], 2021). Inkludering ble så vidt nevnt i læreplanen fra 1987 (Bjørnsrud & Nilsen 2021), og i læreplanen av 1997 er inkludering et sentralt begrep (Strømstad et al., 2004). Det er imidlertid fortsatt betydelig uklarhet i den internasjonale forskningslitteraturen om hva inkludering egentlig skal bety (se bl.a. Ainscow et al., 1999; Kiuppis, 2011; Nilholm & Göransson, 2017; Operti et al., 2014).

Vårt formål er derfor å undersøke inkludering og tilstøtende begreper i tre norske læreplanverk etter Salamanca (UNESCO, 1994): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUFD], 1996) og læreplanverkene for Kunnskapsløftet (LK06 og LK20) (KD, 2006, 2017). På bakgrunn av dette har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hva sier læreplanverkene L97, LK06 og LK20 om inkludering og tilstøtende begreper?
- Hvilke endringer har skjedd i bruk av inkludering og tilstøtende begreper i læreplanverkene?
- Hvilke spenninger kan spores vedrørende inkludering og tilstøtende begreper i og mellom de tre læreplanverkene?

Vi har analysert overordnede deler av læreplanverkene og et utvalg fagplaner.

Om læreplaner og inkludering

Det finnes svært mye forskning på inkludering, men færre læreplananalyser av inkluderingsbegrepet. I den grad de finnes, vil vi trekke fram studier som spesifikt er gjort

på inkludering i norske læreplaner. Nedenfor vil vi først belyse hvilken funksjon den nasjonale læreplanen har, før vi introduserer de tre analyserte læreplanene.

Læreplandokumenter gir et bilde av den skole, utdanning og undervisning som de utdanningspolitiske myndighetene ønsker å løfte fram (Engelsen, 2020; Karseth, 2019; Karseth et al., 2020; Sivesind, 2013, 2019), og er et av statens viktigste styringsredskap overfor skolen. Nasjonale læreplaner har hovedsakelig tre funksjoner: (a) statlig styring av skolene, (b) veiledning for lærere og (c) informasjon til foreldre (Imsen, 2020). Ikke sjelden er læreplaner del av en bredere utdanningsreform.

Goodlad (1979) har utarbeidet et læreplanteoretisk begrepsapparat som beskriver veien fra intensjonene bak internasjonale og nasjonale styringsdokumenter til den læreplanen elevene erfarer. Ideenes læreplan kommer fra overbevisninger, internasjonale forpliktelser og politiske visjoner og avgjørelser. Implementering av læreplanverket nasjonalt, regionalt og lokalt involverer ulike typer beslutninger – politisk-sosiale, substansielle og profesjon-tekniske, ifølge Goodlad (1979). Den politisk-sosiale vinklingen kan omfatte en analyse av hva, hvordan og hvorfor inkludering kan ha verdi, samt hvordan slike prinsipper blir nedfelt i styringsdokumentene (Olsen, 2010).

Presentasjon av de tre læreplanverkene vi har analysert:

- I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) kom inkluderingsbegrepet for alvor inn i en norsk læreplan, inspirert av Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Dette er det første fullstendige læreplanverket for den nye tiårige grunnskolen, og læreplanen fikk fra da av status som forskrift (KUFD, 1996). L97 er en gjennomillustrert bok på 343 sider og består for det første av en generell del med overordnede mål som gjelder for grunnskolen, videregående skole og voksenopplæring. Denne ble innført for videregående skole i 1994, og for grunnskolen i 1997. Den generelle delen beskriver de overordnede målene for opplæringen og elevenes læring og utvikling gjennom det den omtaler som «syv mennesketyper». I tillegg omfatter L97 «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen», også kalt «broen», fordi denne delen skulle bygge bro mellom generell del og læreplanene for grunnskolens fag, som utgjør tredje del av læreplanverket. I L97 var lek et viktig tema, og prosjektarbeid vektlagt som sentrale arbeidsmåter. Det ble også for første gang utarbeidet et felles religions- og livssynsfag og et fullstendig læreplanverk for samiske elever, *L97 Samisk*.
- *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), som kom i 2006, er ikke så omfattende som L97. LK06 bevarer uendret, som første del, den generelle delen av læreplanen fra L97. Den andre delen av LK06, «Prinsipper for opplæringen» (6 sider), var ny og omfatter også «Læringsplakaten» med 11 punkter som «inneholder viktige prinsipper for skolens og bedriftens opplæringsvirksomhet» (KD, 2006, s. 1). Den tredje delen av LK06 er læreplaner for fag for hele grunnopplæringen, både grunnskolen og videregående opplæring. Kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen, og etter hvert trinn i videregående, innføres, i

motsetning til tidligere planers formuleringer om faginnholdet i undervisningen. Grunnleggende ferdigheter står sentralt i fagplanene.

- I «fagfornyelsen» av *Kunnskapsløftet (LK20)* omfatter den nye overordnede delen med «verdier og prinsipper for grunnopplæringen» tre punkter: (1) opplæringens verdigrunnlag, (2) prinsipper for læring, utvikling og dannelse og (3) prinsipper for skolens praksis. Denne overordnede delen erstatter tidligere generell del samt «Prinsipper for opplæringen» / «Læringsplakaten» (KD, 2017). Læreplanverket inneholder dernest læreplaner for fag, med en ny struktur for fagene. Blant annet innføres følgende tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. De tverrfaglige temaene gjenfinnes i alle fagplanene. Grunnleggende ferdigheter og forpliktende kompetansemål for fag videreføres i LK20, men med færre og tydeligere resultatmål enn i LK06. Dybdeløring framheves.

Innføring av inkludering i L97 innebærer ikke noe radikalt brudd sammenlignet med tidligere læreplaner (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Strømstad et al., 2004). Men L97 fastslår enda tydeligere enn før at alle elever skal gå på skolen på hjemstedet og delta i et klassefellesskap, også de med behov for spesialundervisning. Denne læreplanen omtaler for eksempel ikke lenger eksterne løsninger som noen mulighet for elever med spesialundervisning, og LK06 og LK20 nevner ikke denne elevgruppa spesielt i forbindelse med inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Fra 1970-tallet av peker læreplanene på likeverd (*equity*) som en grunnleggende verdi, og etter hvert knyttes likeverd nært opp til inkludering i policydokumentene. Likeverd innebærer ifølge L97 blant annet at elever må møte et differensiert tilbud, slik at de kan lære ut fra sine forutsetninger; det vil si tilpasset opplæring (Strømstad et al., 2004). Behovet for tilpassing av opplæringen understrekes også i de senere planene (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Betydningen av den sosiale inkluderingen i et flerkulturelt samfunn der elever med svært ulik sosial og kulturell bakgrunn møtes i en felles skole, framheves dessuten tydelig i planene fra L97 (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Vi har i denne studien sett eksplisitt på det som står om inkludering, men forskning identifiserer også utviklingstrekk som indirekte kan utfordre inkludering. For eksempel innebar innføringen av reformen Kunnskapsløftet i 2006 en ny vektlegging av læringsutbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Hausstätter & Nordahl, 2013; Aasen et al., 2015). Den internasjonale PISA-testingen av 15-åringer og lanseringen av nasjonale prøver understøttet dette. UNESCO (2017) understreker det nære båndet mellom nasjonal læreplan og systemet for vurdering. OECDs kritikk av den norske skolen bidro sterkt til at målstyring som læreplanprinsipp var på plass allerede i L97 (Imsen, 2012), men Kunnskapsløftets endring til mer uttalt mål- og resultatstyring innebar overgang til en anglo-amerikansk-inspirert *curriculum-* og *assessment-*tradisjon (Aasen et al., 2015). Dette gir mindre detaljstyring av lærere og skoler, men det betyr også en fare for deprofesjonalisering av lærerne gjennom eksterne standardiseringskrav (Aasen et al., 2015). Samtidig økte skolenes ansvar for elevenes læringsutbytte, det vil si at *accountability* nå kom inn også i de norske styringsdokumentene for skolen (Bjordal & Haugen, 2021).

Et annet forhold gjelder kunnskapssyn i planene. L97s generelle del viser til tre kunnskapstradisjoner: den første knyttet til praktisk erfaring, den andre til teoretisk kunnskap og den tredje til vår kulturelle tradisjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2020). Læreplanstrukturen i LK20 holder likevel fast ved en rammefortelling der læringsresultater og kompetansemål står i forgrunnen, ifølge Karseth (2019) og Karseth et al. (2020), selv om planen også viser til læring i lokalmiljøet og på varierte arenaer.

Inkluderingsbegrepet – ulike dimensjoner

I dette avsnittet presenterer vi vårt teoretiske ståsted med hensyn til hva inkludering er. UNESCO (2017) har utformet en veileder for å sikre inkludering og likeverd i utdanningssystemer. Veilederen peker på fire forskjellige dimensjoner som må være ivaretatt i et inkluderende utdanningssystem. Disse presenteres nedenfor. Samtidig vil vi under hvert av UNESCO-veilederens punkter gi en mer utdypende forståelse av inkludering, basert på policy-dokumenter og internasjonal og nasjonal forskningslitteratur.

Det første punktet i UNESCO-veilederen gjelder de *grunnleggende begrepene* om inkludering og likeverd, som skal gjennomsyre alle nivåer av utdanningssystemet. Dette er en forståelse som må være kjent og delt av alle parter i systemet nasjonalt. I vår forståelse av inkludering i denne artikkelen tar vi utgangspunkt i dette ståstedet, nemlig at det er utdanningssystemets ansvar, på alle nivåer, å legge til rette for en opplæring som er likeverdig og inkluderende for alle.

Det inkluderende opplæringstilbudet sees som en menneskerettighet som omfatter alle barn, ikke bare elever med funksjonsnedsettelse eller andre «særskilte behov» (Davis et al., 2020; Opertti et al., 2014; UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD], 2016). Sentrale kvaliteter ved inkluderende opplæring er en anerkjennelse av mangfoldet og en opplevd tilhørighet, det å kjenne seg som en naturlig del av fellesskapet (se f.eks. Booth & Ainscow, 2001; CRPD, 2016; Meld. St. 6 (2019–2020); Slee, 2019). En annen rettighet som står sterkt, er barns rett til medvirkning i henhold til FN's barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003). Elevers aktive deltakelse i skolen ses av flere som uløselig knyttet til inkluderende opplæring og til demokratisk deltakelse i samfunnet (f.eks. Lipsky & Gartner, 1999; Susinos, 2020). Inkludering er selve DNA-et i et utdanningssystem som ser på elevmangfoldet som en mulighet til å demokratisere opplæringen, ifølge UNESCO (2017).

Den andre dimensjonen i UNESCO-retningslinjene for inkluderende skolesystemer omhandler *policy-formuleringer* om inkludering. Det er dette vi empirisk ser nærmere på i denne artikkelen, ved at vi analyserer den formelle læreplanen. Læreplanen skal, sammen med andre styringsdokumenter i skolen, tydeliggjøre prinsippene om inkludering og likeverd.

Som et tredje punkt peker UNESCOs (2017) veileder på at skolens *praksis* skal støtte opp om alle elevenes deltakelse og læring. Forståelsen av inkludering i norske læreplaner ble fra første stund knyttet sammen med det eksisterende begrepet tilpasset opplæring (Strømstad et al., 2004). Tilpassing av undervisningens innhold og arbeidsmåter

er en nødvendighet i den inkluderende skolen, med mål om at elevene får et best mulig læringsutbytte (Haug, 2003; Strømstad et al., 2004; UNESCO, 1994).

Et profesjonelt fellesskap kreves for å utvikle den inkluderende skolen (European Agency, 2012; KD, 2017). Lærerne må møte inkluderingsprinsippet både i sin grunnleggende profesjonsutdanning og i sin fortsettende profesjonsutøvelse. UNESCO (2017) legger ellers vekt på at det er en oppgave for ledere på alle nivåer å utfordre eventuelle ekskluderende eller diskriminerende praksiser for å oppnå en mer inkluderende opplæring.

Den fjerde og siste dimensjonen gjelder *systemene og støttestrukturene* som må være på plass i et inkluderende skolesystem, spesielt for elever som risikerer ekskludering, marginalisering og underyting (jf. Opertti et al., 2014; Slee, 2019; Tomlinson, 2017). Også bærekraftsmålene peker på et særlig ansvar for de marginaliserte elevene, og nevner i tillegg til de funksjonshemmede både flyktninger, etniske og religiøse minoriteter og urfolk. Samarbeid og ressurser er stikkord her. I et inkluderende utdanningssystem må det dessuten være systemer for å følge med på deltakelse og utbytte for alle elever, ifølge UNESCO (2017).

Oppsummert, på bakgrunn av forskning og policydokumenter, legger vi her til grunn at inkludering karakteriseres av følgende – i stikkords form: (a) likeverd, mangfold, anerkjennelse, tilhørighet og deltakelse for alle, og ikke minst for potensielt sårbare grupper som elever med funksjonsnedsettelse eller minoritetsbakgrunn; (b) elevmedvirkning og demokrati, (c) elevfellesskap og profesjonelt fellesskap; (d) tilpasset opplæring og læringsutbytte.

Metode

Formålet med denne studien er å undersøke framstillingen av begreper knyttet til inkludering i læreplanverkene L97, LK06 og LK20. Vi begrenser oss til grunnskolen og til generelle deler av planene, samt tre fag. Samfunnsfag er valgt fordi det er det faget som i størst grad tematiserer verdier relatert til medvirkning og demokrati, og matematikk, da regning er en av de grunnleggende ferdigheter, og et større fag med tanke på timetall. Kroppsøving er valgt som et fag med en praktisk tilnærming. En begrensning ved studien er at vi har valgt kun tre fag; dersom vi hadde valgt andre fag, hadde vi muligens fått andre resultater.

Dokumentanalyse

I vår dokumentanalyse har vi kombinert kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse. Hovedvekten er lagt på den kvalitative innholdsanalysen for å identifisere og beskrive både implisitte og eksplisitte ideer (Namey et al., 2008). «Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen på den aktuelle studien» (Grønmo, 2004, s. 187). Kvantitativ innholdsanalyse innebærer å telle hyppigheten

av begreper og ord i de tre dokumentene, siden det kan formidle hva teksten fokuserer på (Duedahl & Jacobsen, 2010). Frekvensen av ordene er likevel ikke det avgjørende, så derfor vektlegger vi tolkning av begrepene i tekstene som helhet (Sivesind, 2019).

Ettersom vi skal sammenligne læreplaner fra tre ulike tidsepoker, kan dette kvalifisere som en komparativ analyse (Hellspong, 2001, s. 79). Har planene den samme forståelsen av inkludering; ligger de samme verdiene til grunn for begrepet? Er det noe som skiller planene fra hverandre? I denne studien setter vi søkelyset på en utvikling gjort over en bestemt tidsperiode, med mål om å identifisere stabilitet eller forandring innenfor det valgte undersøkelsesområdet (Lynggaard, 2010, s. 153).

I framstillingen av funn bruker vi følgende koder:

Tabell 1. Koder benyttet i framstillingen av funn

Læreplanene	Dokument	Forkortet med sidehenvisning
L97/LK06	L97/LK06 Generell del	L97/LK06, s. x
L97	L97 Prinsipper og retningslinjer	L97, s. x
LK06	LK06 Prinsipper for opplæringen og «Læringsplakaten»	LK06, s. x
LK20	LK20 Overordnet del	LK20, s. x

Tabellen viser koder som brukes for å referere til de overordnede delene av læreplanverkene. Når det gjelder planene for fag, viser vi til dem på følgende måte: LK20 Mat. s. x (eks. på referanse til faget matematikk), og tilsvarende for samfunnsfag (Sam.) og kroppsøving (Kr.ø.).

Analytiske begreper – kategori- og kodeutvikling

Med bakgrunn i gjennomgangen ovenfor av tidligere forskning og policydokumenter har vi kommet fram til følgende søkeord: (a) inkluder*, mangfold, likeverd, delta, tilhør*, anerkjenne, sårbar, særskilt, minoritet, funksjons*, (b) demokrati, medvirk*, (c) fellesskap og (d) tilpasset opplæring og utbytte. Vi har også tatt med begrepet medborger, som en del av demokratibegrepet, fordi det er aktualisert i LK20, samt integrer*, da dette kan sies å være en forløper for inkluderingsbegrepet (Strømstad et al., 2004). Videre er begrepene ekskluder* og utenfor* med, fordi de definerer en motsats til inkludering.

For å finne de valgte ordene i dokumentene søkte vi digitalt og la registreringene inn i et Excel-ark. I første runde fikk vi en oversikt over antall ganger ordene var referert (se tabell 2). Deretter gikk vi inn i hvert enkelt begrep, i hvert av dokumentene, og beskrev i hvilken sammenheng begrepene brukes. Arbeidsprosessen besto i at sitatene fra hvert av læreplanverkene ble registrert med kolonner for antall ord, sidehenvisning, sitatet ordet er satt inn i, og under hvilken overskrift sitatene er hentet fra.

Analysen var en iterativ prosess gjennom samtale og diskusjoner blant forfatterne, og innebar å lese sitater fra hver av læreplanene flere ganger. Vi gjennomgikk alle sitater med et analytisk blikk på inkludering og tilstøtende begreper. Sitater vi mente ga et relevant og representativt innhold til den formelle læreplanens forståelse av

de aktuelle begrepene, ble markert i rødt. De sitatene vi var usikre på ble markert i grønt. Etter det ble alle sitater gjennomgått på nytt, og i fellesskap ble vi enige om hvilke sitater som skulle brukes til å framstille funnene ved vår felles læreplananalyse.

Resultater

Resultatene presenteres først med en oversikt over frekvensen av begrepene i læreplanene, og deretter følger en kvalitativ innholdsanalyse. I tråd med vår forståelse av inkluderingsbegrepet har vi samlet beslektede begreper i fire grupper: (a) inkludering, mangfold og likeverd; (b) demokrati og elevmedvirkning; (c) elevfellesskap og profesjonsfellesskap; (d) tilpasset opplæring. Disse hovedkategoriene presenteres med fargekode i tabell 2.

Tabell 2. Oversikt over forekomsten av inkludering og tilstøtende begreper: inkludering, mangfold og likeverd i svart tekst; demokrati og elevmedvirkning i blå tekst; elevfellesskap og profesjonsfellesskap i rød tekst; tilpasset opplæring i grønn tekst

ORD + antall	L97*	LK06*	LK20*	L97 Mat	LK06 Mat	LK20 Mat	L97 Sam	LK06 Sam	LK20 Sam	L97 Kr.ø	LK06 Kr.ø	LK20 Kr.ø
Inkluder, inkludering, inkluderende	3	3	7	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Integrer, integrering, integrerende	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Mangfold /mangfold	7	7	15	0	0	0	0	0	9	0	0	0
Likeverd	16	1	8	0	0	0	0	0	4	0	0	2
Delta/foreldredeltakelse/ elevdeltakelse	21	15	18	1	1	0	3	3	6	6	1	17
Tilhør/tilhør	6	1	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Anerkjenn	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Ekkluder, ekskludering, ekskluderende	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Utenfor/utanfor	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sårbar	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Særskild	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Minoritet	30	0	3	0	0	0	0	4	7	0	0	0
Funksjons	13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Demokrati, skoledemokrati, elevdemokrati	16	8	29	0	1	1	7	16	12	0	1	3
Medvirk/medverk/ brukarmedverknad	18	10	6	0	2	9	0	0	2	0	2	0
Medborger/medborgar	0	0	5	0	0	6	0	2	6	0	0	2
Fellesskap/arbeidsfellesskap/ skolefellesskap/ Elevfellesskap/ profesjonsfellesskap	26	6	25	0	0	0	1	1	8	0	0	4
Tilpasset opplæring/tilrettelegging/ tilpass	56	8	11	1	0	0	0	0	2	0	2	0
Utbytte	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*overordnede deler av læreplanen

Tabellen viser at inkludering og tilstøtende begreper i all hovedsak opptrer i de overordnede delene av planene – se de tre første kolonnene. Når det gjelder planene for de valgte fagene, forekommer disse begrepene sjelden, med delvis unntak av samfunnsfag. I den følgende kommentaren til tabellen trekker vi fram noen hovedfunn, men kommer ikke til å gå inn på alle begrepene.

Selve inkluderingsbegrepet opptrer forholdsvis sjelden i planene, mangfoldsbegrepet litt oftere – og begge begreper oftest i LK20. Likeverd er oppgitt seks ganger i LK06, men over dobbelt så ofte i L97 og LK20. *Deltakelse* og *elevdeltakelse* angis noen flere ganger i LK20 enn i de andre planene, og her ser deltakelse ut til å være sentralt i kroppøvfingsfaget. *Tilhørighet* er knapt berørt i LK06, men betraktelig mer i L97 og LK20. *Anerkjennelse* kom inn som begrep i LK06 og ble styrket i LK20. Søket på *ekskluder* ga ingen resultat. Begrepene *sårbar* og *særskilt* er i beskjeden grad nevnt i læreplanene, mens *minoritet* er nevnt svært mange ganger i L97, få i LK06 og noe oftere i LK20. Begrepet *funksjonshemmet* er omtalt forholdsvis mange ganger i L97, ingen forekomster i LK06 og LK20. Demokratibegrepene øker sterkt i antall i LK20, og særlig finner vi begrepene brukt i den overordnede delen og i samfunnsfaget. *Medvirke* oppgis omtrent like ofte i alle tre planene. Ser vi på fellesskapsbegrepet, så er det særlig sentralt i L97 og LK20. *Tilpasset opplæring* er nevnt hele 56 ganger i L97, men reduseres betraktelig i LK06 og LK20. *Utbytte* omtales kun få ganger i læreplandokumentene.

Vi vil videre presentere resultatene mer kvalitativt, der vi beskriver begrepene kontekstuellt og gjennom lengre sitater.

Inkludering, mangfold og likeverd

Etter Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) viser både opplæringsloven fra 1998 og LK97 til kravet om at alle elever i utgangspunktet skal få tilgang til ordinære opplæringstilbud og tilhøre klasse- og elevfellesskap ved sin hjemmeskole: «Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande» (L97, s. 58). Her kan en merke seg at det er skolen som skal være *inkluderende*; det står ikke at den skal inkludere noen bestemte grupper.

Prinsippet om alle elevers tilhørighet til hjemmeskolen var allerede etablert ved en felles grunnskolelovgivning i 1975. Selv om inkludering gjelder alle, peker L97 spesielt på elever med særskilte behov, men dette nevnes ikke i de to senere læreplanverkene: «Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte» (L97, s. 58).

Mangfoldsbegrepet omtales i sammenheng med inkludering i alle tre læreplanene. I LK06 understrekes betydningen av «et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres» (LK06, s. 4). Både LK97 og LK06 presiserer hvilket mangfold det kan være snakk om, for eksempel: «Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (LK06, s. 4–5).

LK20 tar ikke opp disse «mangfoldsdimensjonene» og heller ikke funksjonshemming eller særskilte behov i forbindelse med inkludering. Ellers når det gjelder mangfold i LK20, nevnes språklige minoriteter, samer og nasjonale minoriteter, og at «alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver» (LK20, s. 18). Elevene skal i det hele tatt «lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (LK20, s. 18). Mangfold sees i LK20 i et ressursperspektiv: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (LK20, s. 18). I samfunnsfaget skal forståelse av verdien av mangfold inngå i utvikling av elevenes medborgerskap (LK20 Sam., s. 46).

Det er få funn på søk på ordene «utenfor» og «ekskluder» i planene, men LK20 sier følgende: «Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes» og «Mennesker er sårbare og feilbarlige» (LK20, s. 9). Læreren skal blant annet «hjelp elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det om er ønsket og forventet» (LK20, s. 17). Begrepet deltakelse er i alle planene knyttet til inkludering. Et eksempel på deltakelse brukt i en fagplan, er når det i kroppsoving snakkes om «å fremme evne til samspel i aktiviteter og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget» (LK20 Kr.ø., s. 41).

Likeverd presiseres i de overordnede verdiene for opplæringen: «Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig» (L97/LK06, s. 19). Det gis ingen nye overordnede presiseringer av likeverdighet i LK20, men begrepet framkommer her for første gang også i fagplanene for samfunnsfag og kroppsoving.

Kort oppsummert ser vi at inkludering knyttes til likeverd, mangfold, tilhørighet og deltakelse i alle planene. Når det gjelder inkludering og elever med større risiko enn andre for marginalisering, trekkes minoriteter fram i planene, og i L97 også elever med funksjonshemming eller andre særskilte behov. Denne siste elevgruppa er ikke nevnt i de to senere læreplanene. Derimot nevner LK20 en annen potensielt sårbar gruppe, nemlig de som kjenner seg utenfor.

Demokrati og elevmedvirkning

L97 peker på at felles referanserammer er et viktig grunnlag for å kunne ta aktivt del i et demokratisk samfunn (L97, s. 55). De humanistiske verdiene, representert blant annet ved demokratiske og menneskerettslige prinsipper, var en naturlig og integrert del av verdigrunnlaget for læreplanverket allerede i 1997 (L97, s. 64). De nevnte demokratiske verdier blir ikke presisert i verdigrunnlaget for LK06, men i fagfornyelsen som at «verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (LK20, s. 8). Samfunnsfag og det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* skal gi både kunnskaper og ferdigheter til å kunne delta i demokratiske prosesser (LK20, s. 16, LK20 Sam., s. 47).

Samtlige læreplanverk bekrefter at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Tydeligst presiseres dette i L97, der det blant annet står at opplæringen skal medvirke til at elevene gradvis tar større ansvar for å planlegge sin egen læring (s. 74). I LK20 (s. 18) står det: «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag.» LK06 peker på at i et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I matematikk skal læreren nå på ulike vis gjennom skolegangen «leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at ...» (LK20 Mat, s. 33–39).

I korthet ser vi at elevenes medvirkning i skolen – bygd på verdier som demokrati og menneskerettigheter – oppfattes som en viktig side ved inkluderende opplæring. Dette framkommer i alle de tre planene. Demokratiaspektet vies i LK20 økt oppmerksomhet gjennom det nye tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap*.

Elevfellesskap og profesjonsfellesskap

Tanken om det inkluderende fellesskapet er sentralt i alle tre planene. I LK20 er dette fellesskapet knyttet til helse, trivsel og læring for alle. Allerede fra 1997 ble også det å utvikle fellesskap både for elevene og de ansatte vektlagt i læreplanverket: «Skal elevene komme med i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og få utfordringer etter forutsetninger og interesser, må personalet samarbeide» (L97, s. 62). I kroppsøving i LK20 vises det til elevenes erfaringer med å oppleve seg selv som deltakere i læringsfellesskap: «I kroppsøving skal elevene løse utfordringer og oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap» (LK20 Kr.ø., s. 41). LK06 peker på at når elevene arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både profesjons- og elevfellesskapet (LK06, s. 4).

I LK20 understrekes profesjonsfellesskapet enda mer: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (LK20, s. 20). Videre vektlegges det at den enkelte elev må ivaretas best mulig i møte med fellesskapet, og lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn til dette (LK20, s. 8). Også hjemmet har et ansvar for å bidra til et godt fellesskap (LK20, s. 13).

For å oppsummere: Ifølge de tre planene er fellesskap en forutsetning for inkludering. Det er snakk om både elevfellesskap og fellesskap mellom de ansatte. I den nyeste planen understrekes betydningen av det profesjonelle fellesskapet enda sterkere enn før.

Tilpasset opplæring

En viktig skillelinje når det gjelder tilpasset opplæring kom med lovendringene i 1975. Begrepet ble i L97 knyttet til fellesskap og likeverd: «Likeverd er ikke noe en har – det er noe en skaper. Skolen skal derfor utvikle, begrunne og praktisere fellesskap og tilpassing og fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og

grenser» (L97, s. 55). Denne planen framhever også behovet for lokal tilpassing, og LK20 viser til lokalmiljøet og varierte læringsarenaer når inkluderende læringsmiljø omtales. LK06 peker både på at «opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål» (LK06, s. 4). Elevfellesskapet framheves i alle planene i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

Variasjon i undervisningen understrekes gjennomgående, som her i LK06: Tilpassing innebærer «variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (LK06, s. 5). Dette utdypes ytterligere i LK20 når det sies at elevene skal møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet i fagene (LK20, s. 14).

Ifølge planverkernes formuleringer er det en viktig hensikt med å tilpasse opplæringen, slik at elevene skal få et godt læringsutbytte: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (LK20, s. 19). Måloppnåelse trekkes fram i Kunnskapsløftet, her fra LK06: «Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jfr. opplæringsloven § 1–2» (LK06, s. 1). God vurdering ses som selve nøkkelen til tilpassing av undervisningen: «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen» (LK20, s. 19). Merk her at elevens deltakelse også i vurderingsprosessen blir understreket.

I en kort oppsummering av dette hovedområdet kan vi fastslå at tilpasset opplæring i alle de tre læreplanverkene framstilles som avgjørende i iverksettingen av inkludering. I L97 hadde tilpasset opplæring en mer sentral plass enn i de etterfølgende planene.

Drøfting

Vi ønsket i denne studien å spore forekomst og endringer når det gjaldt inkludering og tilstøtende begreper i grunnskolens læreplaner. Et hovedfunn er at de grunnleggende forskningsbaserte begrepene om inkludering er til stede i plantekstene fra L97 av, og at det heller er snakk om kontinuitet enn store endringer, selv om begrepene har noe ulik vektlegging og utforming i de forskjellige læreplanene. Dette har vi gjort detaljert rede for ovenfor. I det følgende vil vi trekke fram noen områder der endringer og spenninger *kan* spores i vårt materiale. Spenningene ligger ikke bare i planene, de vil like mye ligge i møtet mellom læreplantekstene og andre styringsdokumenter i skolen, så vel som i møtet mellom plan og praksis (jf. bl.a. Goodlad, 1979). Det er derfor ikke til å unngå at også slike spenninger berøres i vår drøfting.

Når det gjelder selve inkluderingsbegrepet i læreplanverkene, brukes gjennomgående begrepet i adjektivform, som for eksempel i *inkluderende* fellesskap. Når en sier *inkludere* i verbform, forutsettes utenforskap, og tvil kan reises om barnets rett til deltakelse (Biesta, 2007). Hvis en snakker om å inkludere personer i stedet for å skape inkluderende miljøer og prosesser, kommer en skjevt ut (Tøssebro, 2006). Inkludering

innebærer løpende bestrebelser på å identifisere og redusere ekskludering, også ekskluderende språkbruk, men ordet ekskludering forekommer ikke i noen av de undersøkte læreplanene. Ekskluderende praksiser kan imidlertid ramme alle og forekommer ikke bare som ekskludering *fra* opplæringen, men også *innen* opplæringen, og de kan være direkte eller indirekte ekskluderende (CRPD, 2016; Nes, 2017; Slee, 2019).

Mangfoldsbegrepet knyttes til inkludering i alle planene, hyppigst i LK20, som også har et uttalt berikelsesperspektiv gjennom å se mangfold som en ressurs (jf. Befring, 1997). Men i LK20 pekes det på en spenning mellom mangfold og inkludering i lærernes daglige arbeid: «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (LK20, s. 12). Lærere erfarer ofte spenninger mellom individuelle hensyn versus hensynet til kollektivet når læreplanen for den inkluderende skolen skal settes ut i livet. Dette er spenninger som er påpekt av mange, blant annet i den nordiske forskningslitteraturen (f.eks. Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Mausesthaugen et al., 2019; Tetler, 2000). Hvis vi ser på opplæringsloven, hjemler den de individuelle rettighetene, mens læreplanverket har sterk vekt på kollektive prosesser, profesjonsfellesskap og læringsfellesskap. Denne vektleggingen står tilsynelatende i motsetning til lovens adgang til å benytte eneundervisning (Opplæringslova § 1–4).

Siden 90-tallet har det vært en annen spenning i feltet mellom den overordnede forståelsen av inkludering for alle – som også læreplanene avspeiler – og den utbredte forståelsen av at inkludering primært skulle gjelde elever med funksjonsnedsettelse eller andre elever med særskilte behov (se f.eks. Allan, 2008; Köpfer et al, 2021; Nilholm & Göransson, 2017). Å forstå inkludering som gjeldende for alle, utelukker likevel ikke at ulike elevgrupper nevnes spesielt. I L97 – og kun i denne planen – settes elevgrupper med særskilte behov i sammenheng med inkludering. I LK20 framheves urfolk og minoriteter, i tillegg til hensynet til sårbarhet hos elever.

Når det gjelder de sårbare elevene, bør vi ifølge Flegar (2021) være forsiktige med å referere til begrepet sårbarhet uten å gi det faktisk innhold. Brown (2011) advarer om at hvis sårbarhet kun blir oppfattet som noe iboende, kan det fungere som en unnskyldning for å unnlate å håndtere strukturell sårbarhet. Et dilemma i den praktiske hverdagen kan, ifølge Norwich (2013), være hvordan en kan sikre tilleggsressurser til et potensielt sårbart barn uten samtidig å risikere stigmatisering og diskriminering. For enkelte barn må kanskje dessuten deltakelse i fellesskapet av og til veies opp mot behovet for beskyttelse (Faldet & Nes, 2021).

Tidligere forskning viser til nødvendigheten av et profesjonelt fellesskap for å kunne utvikle en mer inkluderende skole (f.eks. Ainscow, 1999; Ainscow et al., 2020; Bjørnsrud & Nilsen, 2021; European Agency, 2012). I en inkluderende skole er det også et essensielt kjennetegn at elevene aktivt deltar, og at deres stemme blir hørt i det som angår dem selv (f.eks. Booth & Ainscow, 2001). Et skole- og klassemiljø som ikke ivaretar elevenes stemme og deres medvirkning, kan føre til reduserte vilkår for læring (Festøy & Haug, 2018). Derfor er ikke et profesjonsfellesskap i og for seg tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skoleutvikling, dersom ikke elevens stemme – *alle* elevers

stemme – blir hørt. Demokratisk medvirkning og deltakelse må læres gjennom praksis, en medvirkningspraksis som vi tenker må innlemme også dem som ikke er så artikulerte, eller som er sårbare på en eller annen måte (Susinos, 2020; Young, 1997). Dette er et hensyn som ikke er nevnt i planene.

Tilpassing av opplæringen med tanke på best mulig læringsutbytte for alle er sentralt for å forstå inkludering i de norske læreplanverkene, selv om utbytte ikke er så ofte nevnt i plantekstene (Haug, 2020; Haug et al., 2014). Annen norsk forskning viser til at det er lite spesifisert hvordan læringsutbytte skal forstås (Sivesind, 2013, 2019). En vid forståelse av utbytte bør ta hensyn til både elevenes læring og deres utvikling og danning (Knudsmoen, 2017; Sivesind, 2019). I ny overordnet del av LK20 presiseres skolens ansvar for danning, noe som kan åpne opp for en bredere forståelse av læringsutbytte, som etter vårt skjønn er mer i samsvar med grunnlagstenkningen om inkludering.

Variasjon i undervisningen er viktig for tilpasset opplæring, også med hensyn til valg av lærestoff. Men Bjørnsrud og Nilsen (2021) spør seg om mulighetene for kvalitativ differensiering er tilstrekkelig ivarettatt i den nye planen. De reiser også spørsmålet om læringsmuligheter i den praktiske og kulturelle kunnskapstradisjonen er svekket sammenlignet med L97 (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Allerede ved evalueringen av L97 pekte Haug (2004, s. 251) på at det er en opplevd motsetning mellom hensynet til tilpasset opplæring og vektlegging av kunnskap, en spenning som ble forsterket når kompetansemål og læringsutbytte ble mer framhevet i LK06. Spenningen mellom inkluderingsidealene og *the standards agenda* er også vist til i internasjonal forskningslitteratur (f.eks. Allan, 2008; Slee, 2019). Haug (2020) hevder at økt press på prestasjoner og utbytte påvirker undervisningen og kan føre til flere vedtak om spesialundervisning og flere segregerte tilnærminger.

Avsluttende kommentar

UNESCO-veilederen (2017) som vi har vist til, skisserte fire dimensjoner som måtte være til stede i et inkluderende utdanningssystem. Den første dimensjonen handler om hvorvidt de grunnleggende begrepene om inkludering og likeverd er på plass i hele utdanningssystemet. Vi kan fastslå at i store trekk er de på plass i alle fall i læreplanene, og dermed imøtekommer de studerte læreplanverkene isolert sett kravene i UNESCO-veilederens dimensjon nummer 2, som gjelder framstilling av inkludering i policydokumentene. Den tredje dimensjonen handler om skolens praksis. Læreplanene for den inkluderende skolen påpeker at opplæringen må tilpasses, men i hvilken grad dette faktisk skjer, krever andre undersøkelser enn dem vi har foretatt. Den siste dimensjonen i UNESCO-veilederen slår fast at kvalitetssystemer og støttestrukturer må være på plass i skolen, særlig for de mest sårbare elevene. Dette er heller ikke noe som er undersøkt i *denne* studien.

Så er inkluderingsbegrepet i norske læreplaner under utvikling? Ikke så mye. LK20 viderefører i hovedsak det samme synet på inkluderende og likeverdig opplæring som

de to tidligere planene vi har analysert, men vi spør oss om fravær av betegnelse funksjonshemming og beslektede begreper kan bety en risiko for usynliggjøring av enkelte elever. Samtidig nevner LK20 sårbarhet hos elever som noe nytt, og på to områder kan planen sies å ha ekstra potensial til å styrke inkluderende opplæring – vektleggingen av demokrati og profesjonsfellesskap. Da spør det bare om planens inkluderingsidealer blir underordnet andre føringer i skolen – som systemene for vurdering og kontroll.

Forfatteromtaler

Ann-Cathrin Faldet er førsteamanuensis i (spesial)pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet, og leder forskningsgruppen *Studies in Professional Development, Learning and Policy (SPLP)*. Forskningsfeltet hennes er ungdom og atferd, risiko- og beskyttelsesfaktorer, og hennes teoretiske forankring er knyttet til den sosiokulturelle teorien og *agency*-begrepet. Faldets siste publikasjon er: Faldet, A.-C. & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>

Hege Knudsmoen er førstelektor i pedagog ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet. Hun er cand.polit. fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hennes forskningsområder er primært innenfor feltet tilpasset opplæring, inkludering og spesialpedagogikk. Hun har blant annet skrevet en artikkel om forståelse av Foucault etiske perspektiver innen spesialpedagogisk forskning: Knudsmoen, H. & Simonsen, E. (2016). Why Michael Foucault in Norwegian special-education research? *Nordic Journal of Social Research*, 7. <https://doi.org/10.7577/njsr.2094>

Kari Nes er dosent emerita i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet. Hun er med i forskningsgruppa *Research on Diversity in Education*. Forskningsfeltet hennes er inkludering og tilpasset opplæring. Hun har mange publikasjoner på feltet gjennom deltakelse i nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter i over 20 år, blant annet evaluering av inkludering i Reform 97. Et nytt eksempel: Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A. & Dal Zovo, S. (2021). In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017>

Referanser

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M., Chapman, C. & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.

- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187.
- Biesta, G. J. J. (2007). Don't count me in. Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, (1), 19–31.
- Bjordal, I. & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skole. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (K. Nes & M. Strømstad, Overs. & Red.). Oplandske bokforlag.
- Brown, K. (2011). 'Vulnerability': Handle with care. *Ethics and Social Welfare*, 5(3), 313–321.
- Davis, J., Gillet-Swan, J., Graham, L. & Malaquias, C. (2020). Inclusive education as a human right. I L. Graham (Red.), *Inclusive education for the 21st century. Theory, Policy and Practice* (s. 79–99). Routledge.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206–217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- European Agency. (2012). *Teacher education for inclusion across Europe: Challenges and opportunities*. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Faldet, A.-C. & Nes, K. (2021). Valuing vulnerable children's voices in educational research. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956602>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2018). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 469–484.
- Flegar, V. (2021, 16. oktober). *Theoretical approaches to the human rights of marginalized and excluded individuals or groups – Part IV: A short critique of vulnerability*. Rethinking Disability. Hentet 2. april 2021 fra <http://rethinkingdisability.net/theoretical-approaches-to-the-human-rights-of-marginalized-and-excluded-individuals-or-groups-part-iv-a-short-critique-of-vulnerability/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gronmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Red.), *Developing inclusive teacher education* (s. 99–116). Routledge.
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 248–263. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-02>
- Haug, P. (2020). «It is impossible to avoid policy» comment on Mel Ainscow: Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hausstätter, R. S. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 191–210). Universitetsforlaget.
- Hellspång, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 97–113). Akademika forlag.
- Imsen, G. (2020). *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnsopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 73–90). Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA-rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 170–189). Samlaget.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91–102. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (LK06)*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 26. august). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4d3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Köpfer, A., Powell, J. W. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. I A. Köpfer, J. W. Powell & R. Zahnd (Red.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven af Inklusive Bildung* (s. 11–43). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. I H. Daniels & P. Garner (Red.), *Inclusive education: Supporting inclusion in education systems* (s. 12–23). Kogan Page.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 137–152). Reitzel.
- Mausethagen, S., Shavard, G., Knudsmoen, H., Lorentzen, M. & Osland, O. (2019). *Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen* (Rapport). OsloMet.
- 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/>
- Namey, E., Guest, G., Thairu, L. & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. I G. Guest & K. M. MacQueen (Red.), *Handbook for team-based qualitative research* (s. 137–161). Altamira.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 146–169). 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>
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education. Living with uncertainty*. Routledge.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3, 58–63.
- 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* (s. 149–169). Sage.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: Et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 370–387. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-03>
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 91–110). Cappelen Damm Akademisk.
- 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>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet: En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Oplandske Bokforlag.
- Susinos, T. (2020). Is participation a ‘sick word’? New insights into student democratic participation in light of research in Spanish schools. I J. Allan, V. Harwood & C. R. Jørgensen (Red.), *World yearbook of education 2020* (s. 200–216). Routledge.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighet*. Socialpedagogisk bibliotek.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. 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.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016, 2. september). *Convention on the rights of persons with disabilities. General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education*. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- UNESCO. (2017, 21. juni). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://www.european-agency.org/news/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education>
- Young, I. R. (1997). *Intersecting voices*. Princeton University Press.
- Aasen, P. Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>