

Om empiriske nivåer i forskning på inkludering

Rune Hausstätter* & Øyvind Snipstad

Høgskolen i Innlandet, Norge

SAMMENDRAG

Dette er en drøftingsartikkel som reiser spørsmål ved legitimitetsgrunnlaget for empirisk forskning innen inkluderingsfeltet. Det empiriske feltet blir delt inn i to hovednivåer: makronivå og mikronivå. Empirisk forskning på makronivå kan legitimeres ut fra politiske målsettinger og standarder, men empirisk forskning på mikronivå kan ikke søke tilsvarende legitimitet. Tre casestudier med data både på makro- og mikronivå blir presentert som grunnlag for en drøfting rettet særlig mot grunnlaget for empirisk forskning på mikronivå. Gjennom disse casene blir det argumentert for at empirisk forskning på mikronivå møter et legitimitetsproblem, og derfor har begrenset relevans for inkluderingsforskningen. I enkelte tilfeller kan forskning på mikronivå undergrave målsettingen om å skape et inkluderende utdanningssystem. Avslutningsvis blir det imidlertid pekt på nødvendigheten av å bruke forskning på mikronivå for å legitimere og videreutvikle teoretiske og praktiske implikasjoner for forskning på makronivå innen inkluderingsfeltet.

Nøkkelord: *normativitet; politisk; legitimitet*

ABSTRACT

Empirical Levels in Inclusive Research

In this position paper we raise questions about the legitimacy of empirical research in the field of inclusion. Empirical reach in the field of inclusion is divided into two levels: macro level and micro level. Research at the macro level can seek legitimation from political objectives and standards, however the claim made is that empirical research at the micro level cannot seek similar legitimacy. Three case studies with data at both macro and micro level are presented as a basis for a discussion. A specific focus is raised at the basis for empirical research at micro level. Through these cases, it is argued that empirical research at the micro level encounters a legitimacy problem, and therefore has limited relevance for inclusion research. In some cases, micro-level research may undermine the goal of creating an inclusive education system. It is stated that if micro level research should be used it has to be clearly linked to theoretical and practical implications for research at the macro level.

Keywords: *normativity; political; legitimacy*

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

Nobody is against compassion or justice or fraternity; the difficulty is rather to identify a coherent theory which puts these feelings and concepts into some rational and defensible shape. Briefly, we need to know what we are to mean by “inclusion”; and

*Korrespondanse: Rune Hausstätter, e-post: rune.hausstatter@inn.no

© 2022 Rune Hausstätter & Øyvind Snipstad. 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: Hausstätter, R. & Snipstad, Ø. (2022). Om empiriske nivåer i forskning på inkludering. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø*, 8, 141–155. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v8.3414>

that must involve a set of propositions that are neither banal or vacuous on the one hand, nor palpably absurd on the other hand. (Wilson, 2000, s. 297)

Det norske utdanningssystemet har i snart femti år hatt som mål å bidra til en utdanning for alle. Gjennom de siste tretti årene har dette befestet seg gjennom ett politisk mål om å tilby en inkluderende skole – et skoletilbud som skal tilpasses alle barn, unge og voksne uavhengig av evner og forutsetninger. Det politiske målet om inkluderende opplæring har fått tydelig vitenskapelig støtte i det pedagogiske forskningsfeltet, og utallige publikasjoner og tidsskrifter har satt søkelys på inkludering som fenomen og praksis (for en oversikt se Mieghem et al., 2020).

Forskning på inkludering kan som pekt på av Nilholm (2021) deles i to hovedkategorier: (a) teoretisk forskning som belyser inkludering som fenomen – hvordan begrepet kan forstås og hvilke forutsetninger som inkludering bygger på (f.eks. Florian, 2019; Göransson & Nilholm, 2014; Hausstätter, 2011, 2014; Nilholm, 2021). Og (b) empirisk forskning som i all hovedsak beskriver utfordringer, barrierer og i noen grad løsninger som eksisterer i det praktiske utdanningsfeltet slik at man kan finne veier til en mer inkluderende opplæring (f.eks. Haug, 2004; Mitchell & Sutherland, 2020; Rix, 2015).

Disse to hovedkategoriene er selvfølgelig ikke atskilt fra hverandre, men som grunnlag for denne drøftingsartikkelen vil vi peke på nødvendigheten av å reflektere over teoretiske forutsetninger for empiriske studier. I dette bidraget vil vi derfor belyse legitimitetsgrunnet for empiriske studier ut fra en forståelse av to nivåer: makro- og mikronivået slik det er beskrevet av Haug (2010), og vi vil særlig drøfte hvorvidt mikronivået er et funksjonelt empirisk nivå for dette forskningsfeltet. Gjennom empiriske eksempler vil vi hevde at inkludering som empirisk forskningsfelt må bygge på normative, politiske rammer for pedagogikk, opplæring og undervisning. Dette normative, politiske elementet kommer til uttrykk når inkludering som begrep operasjonaliseres til empiriske variabler, og når det drøftes implikasjoner for inkluderende forskning.

Problematikken som reises her gjelder ikke utelukkende forskning innen inkluderingsfeltet, men vi mener at den er av særlig relevans for dette området fordi inkludering som fenomen eksisterer i skjæringspunktet mellom politikk og praksis. Det er ikke et område utdanningsfeltet er avhengig av for å bevare eget felt – inkludering er imidlertid en politisk målsetting som åpenbart påvirker praksis i skolen (Hausstätter, 2014), og forskningen innen dette feltet tydelig dominert av disse politiske prosessene.

Empiriske nivåer innen inkluderingsforskningen

Inkludering er et normativt konsept som beskriver en utdanning som skal bidra til en bedre verden for barn, unge og voksne. Gjennom et inkluderende samfunn har vi en ambisjon om å ivareta menneskers integritet på en likeverdig måte (Hausstätter, 2007, 2014). I en utdanningskontekst defineres gjerne inkludering som en utdanning som ivaretar elevers behov for sosial deltagelse og faglig utbytte (Haug, 2010). Hvordan man skaper en inkluderende utdanning gir imidlertid ikke forskningen noe entydig

svar på (Jahnukainen, 2015; Nilholm, 2006). I forskningslitteraturen finnes eksempler som argumenterer for at inkludering er et didaktisk og organisatorisk begrep som bør rettes mot spesifikke kategorier av elever, for eksempel funksjonshemmede. For disse er strategien spesialundervisning, som skal bidra til å skape effektive læringsstrategier til elever som responderer dårlig på den ordinære undervisningen (Ainscow, 1998; Haug, 2017). Inkludering blir imidlertid også forstått bredere – som en politisk målsetting for all utdanning. Inkludering blir i det sistnevnte ikke forstått som en metode, men reflekterer et verdigrunnlag i utdanningen der målet er at enhver utdanningsinstitusjon skal bidra til at alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, gis mulighet til å delta, påvirke og ha utbytte av faglige og sosiale fellesskap (Haug, 2017). Dette fellesskapet blir operasjonalisert av Haug (2014), som demonstrerer hvordan inkludering som mål må innlemmes på flere nivåer i utdanning, fra øverste myndighet og ned til det enkelte klasseromsfellesskap og den enkelte elev. Operasjonaliseringen understreker i tillegg og hvordan nivåene må organiseres rundt prinsipper om fellesskap, deltagelse, demokrati og utbytte for at de skal sies å være inkluderende (figur 1).

	Fellesskap	Deltagelse	Demokrati	Utbytte
Stat: verdier, ideologi og politikk				
Kommune: organisering og forutsetning for praksis				
Skole og klasserom: praktisk handling				
Elev: opplevelse og atferd				

Figur 1. Nivåer og områder for inkludering (fra Haug, 2014, s. 18).

Med bakgrunn i modellen over, beskriver Haug de fire horisontale prinsippene for inkludering på følgende måte:

Å bedre fellesskapet slik at alle elever har rett til å tilhøre en klasse eller en gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre

Å øke deltagelsen. Ekte deltagelse er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og for lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.

Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal blir hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.

Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som gagnar dem, både faglig og sosialt.

For at et utdanningssystem skal være inkluderende må prinsippene om fellesskap, deltagelse, demokrati og utbytte ligge til grunn på statlig nivå der ideologier, politikk og verdier formaliseres som videre utgjør grunnlaget for organisering og forutsetninger for praksis på neste nivå. Innen inkluderingsfeltet blir de to øverste nivåene

definert som makronivå, mens de to laveste nivåene blir beskrevet som mikronivå (Haug, 2010). Avgjørelser på makronivå har betydning for hvordan inkludering forstås og implementeres på mikronivå. Det vil si at hvordan ideologier, verdier, politikk, forutsetninger og prinsipper for organisering konstrueres på makronivå vil ha betydning for hvordan inkludering forstås på mikronivå. Hovedspørsmålet i denne artikkelen er imidlertid hvorvidt prosessen har gyldighet motsatt vei – altså om opplevelser og beskrivelser på mikronivå kan ha betydning på forståelsen av inkludering på makronivå:

Empiriske beskrivelser på mikronivå → legitime endringer i politikk på makronivå?

Vårt argument i denne artikkelen er at beskrivelser på mikronivå i begrenset grad har verdi for forskning innen feltet inkludering. I noen tilfeller kan til og med denne type forskning være til hinder for et inkluderende samfunn.

Makronivå

På et makronivå fokuserer man på politiske og strukturelle forhold ved utdanningssystemet. Innen dette systemet finner man diverse empiriske beskrivelser som greier ut om sentrale valgte elementer ved institusjonen. Inkludering som politisk målsetting blir her underlagt skolens oppgave og innhold – og målt opp mot dette. Dette grunnlaget blir belyst og problematisert gjennom en rekke teoretiske bidrag innen dette forskningsfeltet (f.eks. Connolley & Hausstätter, 2009; Hegarty, 2001; Wilson, 1999, 2000).

Most of our thoughts and practices about inclusion takes place against a psychological (or ideological) background in which we wrestle with two apparently opposing ideas or values and which I will express in a very general form. On the one hand, we have the feeling that it is wrong if people are left out of some community [...] not treated as equals or done justice to, in some way are not full member for that community. On the other hand, we recognize that any community, social group or context of activity has its own aims or values. It exists for something. (Wilson, 1999, s. 110)

Wilson's poeng her er at en institusjon, eller en sosial organisering, eksisterer fordi den har et mål og en innretning som legitimerer dens eksistens. Legitimiteten eksisterer fordi flere deler målet og/eller verdien som organiseringen representerer. Et sangkor eksisterer fordi det har mulighet til å uttrykke sang, et fotballag eksisterer fordi det kan spille fotball, og en skole eksisterer fordi den kan bidra til læring og oppdragelse. I tillegg til å uttrykke en egenskap vil man også kunne vurdere koret, laget eller skolen opp mot mål og verdier som sier noe om hvor godt de gjennomfører sine mål og verdier. Disse målene og verdiene kan selvfølgelig variere – et sangkor kan ha som mål å være et sosialt samlingspunkt eller bli best i verden, og det samme gjelder for et fotballag. Teoretisk kan man også tenke seg at en utdanningsinstitusjon kan ha tilsvarende mål og verdier, men som pekt på av Hegarty (2001) og Connolley og Hausstätter (2009), har vi i det minste en oppfatning om at man må kunne reise noen minstekrav til innholdet i en skole, og ikke minst noen idealer til skolens målsettinger,

som legitimerer skolens eksistens – «the core business of schooling» (Hegarty, 2001, s. 246). Wilsons (1999, 2000) spørsmål er om disse verdiene og målene som følger skolens eksistens kan kombineres med idealet om inkludering? Dette er et spørsmål som særlig har vært diskutert og drøftet omfattende når representanter for det spesialpedagogiske feltet har gått løs på fenomenet inkludering. Et klassisk eksempel på nettopp dette dilemmaet mellom skolens oppgave og innhold knyttet til inkludering er boken til Lunt og Norwich (2002), *Can Effective Schools be Inclusive Schools?*. De konkluderer med å hevde at selve spørsmålet er feil stilt, fordi fenomenet inkludering ikke kan bli målt opp mot klassiske mål på effektivitet. Motsetningen til dette perspektivet kan vi blant annet finne i boken *What Really Works in Special and Inclusive Education* av Mitchell og Sutherland (2020), som presenterer inkluderende faktorer som svært viktige for å sikre skolens klassiske kjerneoppgaver. Andre eksempler på hvordan institusjonelle rammer blir benyttet som mål på inkludering er for eksempel statistiske data på omfanget av spesialundervisning og organisatoriske løsninger som eneundervisning eller smågruppeundervisning – omfattende bruk av dette blir gjerne presentert som et eksempel på brudd på målsettingen om inkludering (Haug, 2004).

Hvorvidt vi mener inkludering er kompatibelt med skolens kjerneoppgaver eller ikke, så understreker denne debatten at man i utdanningsvitenskapelig forskning, også den som fokuserer på inkludering, vil blir styrt av hva vi normativt opplever som utdanningens mål og oppgave. Empiriske data kan både bli formet og vurdert opp mot denne forestillingen – i noen tilfeller bevisst, i andre tilfeller ubevisst. Det institusjonelt normative elementet innen inkluderingsforskningen er kjent og problematisert. Haug (2010) reiser blant annet spørsmål om hvorvidt institusjonelle mål i det hele tatt kan brukes som et valid utgangspunkt for forskning på inkludering fordi man temmelig lett kan omskrive empiri på dette nivået til å passe de politiske målene man har satt seg. Som diskutert senere, mener vi at institusjonelle mål kan benyttes så lenge man er tydelig på de politiske og normative posisjonene man undersøker.

Mikronivå

Mikronivået er en reaksjon på inkluderingsforskning på makronivå. Data på makronivå sier lite om hvordan enkeltpersoner opplever sin verden og hvordan relasjonene til andre fungerer. Ved å studere mikronivået kan man imidlertid undersøke relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og konkret spørre elever om de føler seg ivaretatt og del av et fellesskap. Haug (2004, 2010) beskriver en rekke forskningsprosjekter der nære relasjoner og opplevelser av det å bli ivaretatt og inkludert blir presentert. Deler av Snipstads (2018a, 2018b, 2019a, 2019b) arbeid vil senere i artikkelen presentere som et omfattende eksempel på et forskningsprosjekt på mikronivå.

Utfordringen for inkluderingsforskning på mikronivå er «on what grounds can a teacher decide what a child's needs are. The most obvious solution must be to ask the pupil or perhaps the parents» (Haug, 2010, s. 204). Problemet med denne strategien er imidlertid at den fører til en rekke nye, uavklarte spørsmål. For det første, hvis man spør foresatte eller lærere om hvorvidt barnet/eleven er inkludert, går man ut fra

at disse har nok innsikt og forståelse for personens situasjon – hvorvidt disse faktisk har denne kunnskapen får man ikke avklart. For ytterligere å problematisere dette perspektivet, krever denne situasjonen at foresatte har nødvendig forståelse og innsikt i fenomenet inkludering – for uten dette gir spørsmålet man reiser ingen mening. Denne strategien krever altså at den personen man snakker med, eller som uttaler seg, har en forestilling om hva inkludering er og innbefatter – for hvis ikke, har man ikke noe grunnlag for å uttrykke om noen er inkludert eller ikke.

Denne strategien krever at det eksisterer et begrepsfellesskap, en felles forståelse, mellom de som skal uttrykke sin opplevelse av inkludering og forskeren som skal tolke uttalelsene. Forskning innen inkluderingsfeltet har imidlertid vist at dette er et fellesskap som er svært problematisk (Hausstätter, 2007). Hausstätter (2007) viser at det eksisterer en rekke ulike forståelsesrammer for begrepet inkludering, og Haug (2010, s. 205) peker på at denne formen for kunnskap er «qualitative, hidden, subjective and a matter of individual appraisal and analysis». Teoretisk står man altså overfor problemet om fenomenet inkludering kan håndteres objektivt, meningsbærende i seg selv, eller om det må forstås relativt – altså kun meningsbærende i relasjon til noe annet.

Her velger vi å håndtere begrepet inkludering som et relativt begrep som blir meningsbærende i relasjon til noe annet. Haug (2010) peker på tilsvarende løsning, og foreslår at inkludering blir analysert ut fra ulike aspekter som presentert i figur 1.

Eksempler på mikronivå

Strategien som Haug (2010, 2014) etterspør ble forsøkt gjennomført i arbeidet til Snipstad (2019b) gjennom mikroanalyser av inkludering organisert i tre caser som bygger på begrepene fellesskap, deltagelse/demokrati og utbytte. Casebeskrivelsene er alle innhentet gjennom en kombinasjon av deltagende observasjon og semi-strukturerte intervju. Informantene i de ulike casene tilhørte forskjellige skoler. Datainnsamlingen varte en måned med hver informant. I løpet av denne perioden ble det gjennomført deltagende observasjon tre til fire dager i uken med en varighet på mellom fire timer til en hel skoledag. I tillegg ble det gjennomført tre intervju med hver av informantene i løpet av denne perioden, et ved oppstart, et underveis og et mot slutten av datainnsamlingsperioden. Ambisjonen med en kombinasjon av observasjon og intervju var å få tilstrekkelig innsikt i informantenes liv til å kunne gjenfortelle deres narrativ på en måte som reflekterte hvordan de betraktet seg selv og sine omgivelser. Intervjuene bidro også til at man kunne be informantene sette ord på hendelser, kontekster og annet som forsker observerte. Casene kan leses i sin helhet i Snipstad (2019b).

Casene som beskriver Wills og Dinas situasjoner, er eksempler på hvordan individuelle opplevelser og individuelle strategier utfordrer vår håndtering og vurdering av hva inkluderende opplæring er. Dette problemet oppstår i casene om Will og Dina, fordi det her ikke etableres tydelig normative krav til hvordan den inkluderende opplæringen skal vurderes, og det er opp til dem og personer rundt dem å legitimere

måten situasjonen håndteres. I eksemplet med Bruno eksisterer det imidlertid tydelige normative krav til undervisningen, slik at man har mulighet til å vurdere hvorvidt Bruno er del av en del av en inkluderende skolehverdag eller ikke – en vurdering som kan knyttes opp til politiske avgjørelser og strategier.

Fellesskap

Will var en ung gutt som gikk siste år på barneskolen da denne empirien ble innsamlet. Han var diagnostisert som utviklingshemmet og hadde fått vedtak om et omfattende tilbud med spesialundervisning. Undervisningstilbudet var i all hovedsak organisert som ene-undervisning på eget rom i sammen med lærer eller assistent, blant annet fordi dette ble vurdert som nødvendig for å unngå konflikter med medelever. Friminuttene delte han med de resterende elevene på skolen, men da med oppsyn av assistent. Wills fellesskap med andre elever på skolen var dermed svært begrenset. Will hadde imidlertid skapt sitt eget univers med personer han selv hadde skapt. Disse personene hadde ulike roller og funksjoner i et sosialt samspill med vennskap og konflikter. I denne verden hadde Will sitt fellesskap.

Gjennom samtalen med Will ble han spurt om hvordan han opplevde sin fysiske plassering på skolen. Will sa at han ønsket å være nærmere sine medelever, men han presiserte at dette ikke nødvendigvis betydde at han vil være sammen med dem. Han ønsket å være i nærheten, men ikke del av fellesskapet, og dette kunne praktisk løses ved at han kunne få sin pult på andre side av en flyttbar skillevegg som kunne åpnes og lukkes.

Will hevder at han savner fellesskapet med de andre elevene, men han aksepterer også at han ikke er en del av fellesskapet i klasserommet. Han ser på seg selv som ulik de andre elevene, og foreslår organisatoriske løsninger som underbygger en forståelse av at han ikke nødvendigvis tilhører klasseromsfellesskapet.

Will var imidlertid ikke uten et fellesskap. Hans fellesskap besto av en rekke imaginære venner som inngikk i ulike roller og med ulike oppgaver som del av det sosiale fellesskapet som Will hadde skapt. Dette fellesskapet var viktig for ham, og han refererte ofte til samtaler og aktiviteter han hadde hatt med dem. En av hans venner pleide å bli med på turer til Sverige, og de hadde også en YouTube-kanal sammen. Han hadde også en klassekamerat som han ofte hjalp som assistent. Disse vennene var kun til stede når han oppholdt seg atskilt fra de andre elevene ved skolen, og Will var tydelig klar over at disse var imaginære.

Deltagelse/demokrati

Dina var, i likhet med Will, diagnostisert som utviklingshemmet. Hun var også i siste året ved barneskolen (Snipstad, 2018a). Hun hadde full støtte gjennom spesialpedagogikk og var vanligvis støttet og undervist av en spesialpedagog.

Dinas undervisning var organisert slik at hun deler av dagen var del av den ordinære klasseromsundervisningen, og ellers fikk undervisning i eget rom. Når hun oppholdt

seg utenfor klasserommet, fikk hun undervisning av spesialpedagogen. Dina kunne selv bestemme om hun ville være del av klasserommet eller oppholde seg på grupperommet. Dina hadde derfor mulighet til selv å velge om hun ville være en del av fellesskapet eller segregere seg fra dette.

For å sikre Dinas deltagelse og påvirkning på egen skolehverdag hadde hun altså blitt gitt stor innvirkning på hvor hun ønsket å motta undervisning. Spesialpedagogen opplyste om at de hadde som mål at undervisningen hovedsakelig skulle foregå i klasserommet, men Dinas ønske var svært ofte at undervisningen skulle foregå utenfor klasserommet. Dina søkte seg særlig til enerom når hun kjedet seg, opplevde seg usikker, frustrert eller trøtt. Spesialpedagogen hevdet at Dina etter eget ønske i stadig økende grad oppholdt seg på eget rom. Dina var den eneste eleven i denne klassen som hadde mulighet til å forlate klasserommet dersom hun opplevde klasseromsundervisningen som problematisk. De andre elevene i klassen var derimot nødt til å håndtere problematiske eller negative følelser innenfor det ordinære klasserommets rammer.

Utbytte

Den siste casen som presenteres her, er Bruno. Denne casen er på mange områder svært ulik de forrige to casene. Bruno gikk i 9. klasse på ungdomsskolen da datainnsamlingen ble gjennomført (Snipstad, 2019a). I likhet med Will og Dina var Bruno også diagnostisert som utviklingshemmet. Bruno var imidlertid ikke tilbudt spesialundervisning. Han fikk tilpasset opplæring som i all hovedsak ble organisert og gjennomført i det ordinære klasserommet.

Bruno var som sagt hovedsakelig deltagende i det ordinære klasserommet, der han regelmessig samarbeidet med sine medelever. Han fikk sin opplæring innenfor den ordinære undervisningsplanen, med noen tilpasninger, og det var alltid en assistent til stede som kunne støtte Bruno og andre elever i deres aktiviteter. Lekser og prøver ble delvis tilpasset Bruno, blant annet ved at han fikk noen færre arbeidsoppgaver. I noen særlige tilfeller fikk Bruno gruppeundervisning med medelever utenfor klasserommet i deler av klasseromstimen. Gruppeundervisningen ble kun benyttet i de tilfellene der man mente at det var særlig behov for det.

Bruno uttrykte klare mål for fremtiden, og samtidig hadde han en plan om hvordan disse målene skulle nås. Bruno ønsket å arbeide som bakkemannskap på flyplass etter endt skolegang. Han hadde tydelige ambisjoner om hvorfor skolegangen var viktig for at han skulle nå dette målet. Dette målet ble tydelig støttet av skolen, og undervisningen var tilrettelagt slik at han skulle ha mulighet til å nå dette målet gjennom å arbeide for at han fikk tilfredsstillende faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter.

Empirisk analyse og normativitet

Intuitivt vekker kanskje beskrivelsene av Will, Dina og Bruno noe i oss. Mange vil kanskje hevde at Wills fellesskap ikke er et verdifullt fellesskap, og at Dinas selvsegregering ikke er rett måte å utøve medvirkning og således ikke kunne legitimeres

dersom utdanningen har ambisjon på seg til å være inkluderende. Det motsatte kan sies å være tilfellet med Bruno, der hans og omgivelsenes mål, forventninger og ambisjoner omgivelsene i større grad står i forhold til samfunnets forestilling om hva som definerer et normalisert liv.

Som pekt på av Haug (2010) blir denne typen vurderinger gjennomført i forskning uten at det i særlig grad gjøres rede for hva man baserer vurderingen på. Det betyr ikke at vi stiller oss likegyldige til hva empirien viser; tvert imot innfører vi et verdi-grunnlag i vår vurdering som ikke er eksplisitt uttalt. Eksempelvis kan vi trekke på noen politiske og ideologiske prinsipper som er presentert som del av inkluderings-politikken – slik som at alle skal ha rett til å være del av et sosialt fellesskap og bli akseptert som en bidragsyter til dette fellesskapet (UNESCO, 1994). Et annet eksempel kan være vår overbevisning om hva som utgjør «the core business of schooling», som henvist til tidligere, og ut fra dette vurdere kvaliteten på undervisningstilbudet som casene beskriver. Gjennom denne typen vurdering bringer vi derfor med, bevisst eller ubevisst, normative elementer som er etablert på makronivå inn i mikronivå – altså makronivå legitimerer empiri på mikronivå.

For å kunne gjøre dette må man være tydelig på hvordan begrepet inkludering er meningsbærende i relasjon til andre begreper (jf. diskusjonen ovenfor), slik at man unngår kun å flytte problemet fra ett begrep til et annet. For eksempel at inkludering som begrep blir erstattet med fellesskap, demokrati og deltagelse (jf. figur 1) – dette er begreper som i seg selv, på samme måte som inkludering, er avhengige av en operasjonalisering for å kunne benyttes som empirisk grunnlag. I og med at inkludering som fenomen er et politisk felt, er operasjonaliseringen av inkludering en politisk handling og prosessen klart normativ – for eksempel at alle barn skal være del av det ordinære klasseromsfellesskapet, eller at ingen elever skal stenges ute fra skolens aktiviteter og felles organisering. Dette er normative beskrivelser av en verden man politisk kan være enig eller uenig i, og gjennom politiske prosesser endre eller beholde. Dette er også en beskrivelse av en verden som det empirisk er mulig å beskrive. På denne måten er det mulig å etablere forskning som tydelig kan vurdere om utdanningssystemet er mer eller mindre inkluderende. Vi kan også peke på at hvorvidt disse politiske standpunktene kan benyttes som empirisk grunnlag, i seg selv er gjenstand for vitenskapelige overveielser. Hovedanliggendet for denne artikkelen er imidlertid data på mikronivå og deres potensial for å endre status på makronivå:

Empiriske beskrivelser på mikronivå → legitime endringer i politikk på makronivå

I casene presentert her, er hovedfokuset rettet mot opplevelser og beskrivelser av skoleverdenen til tre elever – data på mikronivå. Det første vi kan hevde ut fra disse eksemplene er at empiriske beskrivelser på mikronivå ikke kan analyseres ved å benytte politiske referanser som grunnlag. Wills opplevelse og konstruksjon av imaginære venner er ikke gjenstand for politiske vurderinger. Brunos målsetting om å jobbe på en flyplass kan ikke vurderes som prinsipielt feil eller rett. Dinas valg om å

være eller ikke være en del av klasseromsfellesskapet er hennes valg, og ingen andres. Det er kun med referanse til politiske, normative prinsipper på makronivå at vi kan vurdere hvorvidt disse personenes opplevelser er akseptable eller ikke. I vårt politiske klima er det ikke noe i veien for at mennesker skal ha ambisjoner om fremtidig yrke, mulighet til å bestemme over eget liv og drømme seg bort i en verden som gir mer mening enn det man ellers opplever. Dette er for oss selvfølgeligheter, og vitenskapelige data av denne typen på mikronivå er ikke nødvendig.

I casen om Will blir hans opplevelser koblet til fenomenet fellesskap. Snipstad (2018b) gir en utførlig beskrivelse av diskusjonen. Det fundamentale spørsmålet her er om Wills imaginære venner kan sies å være venner, og kan den verden Will beskriver være et eksempel på et sosialt fellesskap? Vi kunne hevde at det er det ikke, og at i dette tilfellet bryter skolen prinsippet om fellesskap som del av inkluderingsbeskrivelsen. For å kunne legitimere dette må vi ha en beskrivelse på makronivå av hva vi definerer som fellesskap, som beskrevet tidligere. Denne strategien vil gi oss empiriske valide analyser og konklusjoner, men det reiser samtidig et nytt problem: Hvordan skal vi da forholde oss til Wills beskrivelse av sin verden og hans ønske om å ikke være en del av, men i nærheten av klassefellesskapet på skolen? Skal vi hevde at hans opplevelser her ikke er relevante – gjør vi det, så sier vi samtidig at denne typen data på mikronivå ikke er relevante. Vi kan hevde at det er Wills patologiske problemer som utviklingshemmet som fører til at han har skapt seg en slik verden – et argument som åpenbart er i konflikt med ideen om inkludering. Snipstad (2018b) viser også at imaginære forestillinger av denne typen er menneskelig normalt (se Giménes-Dasí et al., 2016; Gleason, 2004; Hoff, 2005; Pearson et al., 1999; Taylor et al., 2004). Vi kunne hevde at venner og fellesskap er noe som eksisterer fysisk – problemet her er at mange personer har vennskap i virtuelle, nettbaserte verdener uten en faktisk eksistens av et fysisk objekt ut over en PC der man er. Dette er vennskapskonstruksjoner som mange nok vil hevde er reelle vennskap.

Hva om vi tar Wills beskrivelse av sin verden på alvor – som en rimelig opplevelse av inkludering. Gjør vi dette, møter vi også et betydelig problem: Hva er konsekvensen av dette for empiriske analyser av data på makronivå? Aksepterer vi Wills verden som en verden bestående av vennskap og fellesskap – hva vil det da føre til for beskrivelser av vennskap, fellesskap og inkludering på makronivå? Vi vil hevde at det «slår beinet» under vår tidligere løsning med å etablere politiske, normative rammer for empiriske analyser på makronivå. *Vi står altså overfor en konflikt mellom individuelle opplevelser og politiske, normative beskrivelser.* Man kunne forsøke å innlemme de individuelle opplevelsene i de politiske beskrivelsene, men dette fremstår kun som en midlertidig løsning til neste ulike individuelle opplevelse oppstår – og hva hvis ulike individuelle opplevelser er i konflikt med hverandre?

Fortsetter vi denne typen argumentasjon ved å se på Dinas case, blir det klart at denne konflikten mellom makro- og mikronivå også er relevant når prinsippet om demokrati og medbestemmelse innen inkluderingsdefinisjonen skal håndteres. Dina blir gitt mulighet til selv å bestemme hvor hun skal motta sin undervisning.

Ut fra politiske, normative rammer vil vi hevde at hun velger å segregere seg selv gjennom disse valgene. Er dette noe vi skal akseptere i lys av inkluderingen, eller skal vi hevde at «the core business of schooling» også er sosialisering – og sågar tvungen sosialisering, slik at hun må bli fratatt denne muligheten? På makronivå vil vi kunne argumentere godt for at hun ikke må ha denne friheten til selvsegregering. I likhet med tidligere eksempel er dette et argument som godt kan fremsettes uten denne typen data på mikronivå – de er derfor overflødige.

Inkluderende forskning

Denne drøftingen av data på mikronivå kan virke konstruert. De casene som her er presentert, er imidlertid faktiske caser som gjennomgående er drøftet i andre publiseringer (Snipstad, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b). Det er også viktig å være bevisst på at individuelle opplevelser ofte blir fremsatt som bidrag til å problematisere politiske posisjoner og argumenter. Personlige og individuelle erfaringer kan være viktige bidrag for å justere politiske strategier, men de kan også ha et potensial til å hindre utvikling og politiske ambisjoner som vi generelt opplever som viktige.

Et inkluderende opplæringsystem er en politisk ambisjon som vi mener det er viktig vitenskapelig å støtte. Drøftingen av legitimiteten av data på mikronivå, slik som vi har vist til her, viser imidlertid at det ikke er vanskelig gjennom individuelle opplevelser å problematisere grunnlaget som man tolker og forstår inkludering ut fra. Inkluderingsforskning på mikronivå kan derfor klart bli benyttet til å hindre generelle samfunnsprosesser mot et mer inkluderende samfunn.

Forskning som presenterer data på mikronivå må, som pekt på av Haug (2010), relatere sine funn mot makronivået og de normative standardene som der er etablert. I denne type analyse vil man måtte stå overfor to hovedvurderinger: enten samsvarer funnene på mikronivå med standardene på makronivå, eller så gjør de det ikke. Ved samsvar får man bekreftet allerede eksisterende kunnskap om feltet. Hvis det ikke er samsvar må man enten forkaste dataene, eller forkaste prinsippene som dataene blir analysert i forhold til. Med andre ord – enten må man se bort fra enkeltindividers opplevelse av egen eksistens, eller man må problematisere, og eventuelt forkaste, etablerte forståelser av inkludering (jf. casen om Will og Dina).

Med dette grunnlaget er det derfor nødvendig å vurdere hvorvidt inkluderingsforskningen bør gjennomføre studier på mikronivå der elevens egen stemme og individuelle opplevelse av å være inkludert løftes frem. Vårt svar på dette er at vi anser forskning på mikronivå som lite relevant, og potensielt problematisk, for vitenskapens bidrag til et inkluderende utdanningssystem når argumentasjonen følger denne logikken:

Empiriske beskrivelser på mikronivå → legitime endringer i politikk på makronivå

Et ytterligere argument for å problematisere inkluderingsforskning på mikronivå blir tydelig pekt på av Haug (2010, s. 203):

That a child is to be, or has been, included could be understood as the opposite of what inclusion is about, because of a focus on the individual and not on the totality of the situation. As has been pointed out many times, when there is a need for an individual to be included it is a sign of stigmatization and even exclusion.

Haug understreker her et kjent poeng innen inkluderingsfeltet, nemlig problemet med at man først skiller ut, for deretter å inkludere. Denne måten å nærme seg inkludering som fenomen og vitenskap er i seg selv grunnleggende problematisk når hovedmålet for inkludering i utdanningsfeltet er å utvikle en organisasjon som prinsipielt skal være for alle. Tar vi dette prinsippet på alvor, har vi hverken behov for, eller bør, fokusere på mikrostudier. Empiriske studier innen inkluderingsfeltet bør derfor i all hovedsak fokusere på makrostudier som bidrar til vitenskapelig kunnskap om et inkluderende utdanningsfelt.

Nødvendige mikrostudier

Avslutningsvis vil vi imidlertid peke på et område der vi mener studier på mikronivå kan spille en rolle for forskning innen utdanningsfeltet. I diskusjonen så langt har argumentasjonen fokusert på hvordan man skal finne grunnlag for legitime argumenter for empiriske funn både på makro- og mikronivå. På makronivå er løsningen å etablere politiske, normative prinsipper som man vurderer opp mot. Gjennom vår drøfting hevder vi at tilsvarende løsning er problematisk innen studier på mikronivå, og videre at det ligger en fare i at empiri på mikronivå kan undergrave inkluderende politiske prinsipper på makronivå. Dette argumentet bygger imidlertid på en argumentasjonsrekke der man går fra mikro til makro for å søke nødvendig legitimasjon. Et mulig alternativ til denne argumentasjonsrekken er å gå fra makronivå til studier på mikronivå:

Endringer i politikk på makronivå legitimeres → empiriske beskrivelser på mikronivå

Denne type empiriske studier forsøker å beskrive hvordan normative standarder for inkludering på makronivå påvirker situasjonen på mikronivå. Vender vi tilbake til casebeskrivelsene tidligere, blir fokuset her rettet mot hvordan utdanningsfeltets organisering påvirker opplevelser hos enkeltpersoner. Snipstad (2019b) gjennomførte denne typen studier, og ut fra hans teoretiske grunnlag hevder han at Wills, Dinas og Brunos beskrivelser og opplevelser av egen skolehverdag kommer som en konsekvens av de rammene som utdanningsfeltet har etablert. Brunos forståelse og beskrivelse av seg selv og det potensialet han har for fremtidig liv kommer som en konsekvens av at han har et system rundt seg som viser til og bygger opp om Bruno som fremtidig aktiv yrkesutøver. Wills eller Dinas motforestillinger mot å være en del av klasseromsfelleskapet er ikke et reelt uttrykk for deres «naturlige» ønske om å være for seg selv, men kommer som en konsekvens av hvordan mennesker reagerer på det samfunnet man er en del av og hvordan man ut fra dette konstruerer en forståelse av

seg selv. Snipstads (2019b) arbeider diskuterer dette perspektivet ut fra de filosofiske perspektivene til Ian Hacking (f.eks. 1995a, 1995b, 1999) og gir med dette viktige teoretiske og politiske bidrag til inkluderingsforskningen.

Dette perspektivet på studier på mikronivå er koblet opp til et vitenskapsfilosofisk syn som forholder seg til empiri som eksempler og argumenter for teoretiske diskusjoner. Wills, Dinas og Brunos erfaringer er derfor eksempler i argumentasjoner som fokuserer på strukturer og systemer på makronivå. Disse eksemplene er redskaper i en prinsipiell diskusjon, og ikke uttalelser fra mennesker som «det reelt handler om» eller «egentlig ønsker å hjelpe», fordi argumentet i denne typen studier handler om å vise hvordan mennesker blir til i interaksjon med hva systemet forteller dem at de er.

Disse perspektivene fører diskusjonen inn mot det vitenskapsfilosofiske feltet, og derfor også utenfor denne artikkelens fokus og ambisjon. Spørsmål om menneskets frihet, selvstendighet og identitet er svært viktig for inkluderingsfeltet, og derfor et svært viktig felt for inkluderingsforskningens teoretiske fokus. Det understreker vår påstand innledningsvis om at feltet inkludering må være en kombinasjon av empiriske og teoretiske bidrag som reiser spørsmål om hva inkludering og menneskelighet er eller bør være.

Forfatteromtale

Rune Hausstätter er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Han har publisert en rekke bøker og artikler som retter seg mot inkluderende pedagogikk, spesialpedagogisk teori og politikk og profesjonsforståelse. Han var nylig med i utvalget bak NOU 2019:3 Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.

Øyvind Snipstad er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Foruten inkludering har Øyvind også publisert innenfor temaer som etikk og sårbarhet knyttet til forståelse av funksjonshemming og kritisk teori knyttet til psykisk helsevern.

Referanser

- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 21–31). Routledge.
- Connolly S. & Hausstätter, R. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: A more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/08856250903016714>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Gleason, T. R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 204–209. <https://doi.org/10.1080/01650250344000415>
- 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>

- Giménes-Dasí, M., Pons, F. & Bender, P. K. (2016). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 186–197. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778>
- Hacking, I. (1995a). The looping effects of human kinds. I D. Sperber, D. Premack & A. J. Premack (Red.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (s. 351–394). Clarendon Press.
- Hacking, I. (1995b). *Rewriting the soul. Multiple personality and the sciences of memory*. Princeton University Press.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard University Press.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering og inkludering* (s. 169–198). Studentlitteratur.
- Haug P. (2010). Approaches to empirical research in inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførelse? I S. Germeten (Red.), *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15–38). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy: A conceptual analysis* [Doktorgradsavhandling]. Helsinki University Press.
- Hausstätter, R. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education – a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243–249.
- Hoff, E. V. (2005). Imaginary companions, creativity and self-image in middle childhood. *Creativity Research Journal*, 17(2–3), 167–180. <https://doi.org/10.1080/10400419.2005.9651477>
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Lunt, I. & Norwich, B. (2002). *Can effective schools be inclusive schools?* Oxford Institute of Education.
- Mieghem, A. V., Verschuere, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431–445. <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Pearson, D., Rouse, H., Doswell, H., Ainsworth, C., Dawson, O., Simms, K., Edwards, L. & Faulconbridge, J. (1999). Prevalence of imaginary companions in a normal child population. *Child: Care, Health and Development*, 27(1), 13–22. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00167.x>
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special?* Routledge.
- Snipstad, Ø. I. M. (2018a). Democracy or fellowship and participation with peers: what constitutes one's choice to self-segregate? *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 355–368. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520493>
- Snipstad, Ø. I. M. (2018b). Framing inclusion: Intellectual disability, interactive kinds and imaginary companions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1050–1063. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511759>
- Snipstad, Ø. I. M. (2019a). Inclusive education: «Making up» the normal and deviant pupil. *Disability & Society*, 35(7), 1124–1144. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680342>
- Snipstad, Ø. (2019b). *Ways to be a person: How schools contribute to «making up» intellectually disabled pupils* [Doktorgradsavhandling]. Hogskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2634784>
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L. & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology*, 40(6), 1173–1187. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1173>

Om empiriske nivåer i forskning på inkludering

- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about «inclusion». *Support for Learning*, 14(3), 110–112. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00114>
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/088562500750017907>