

Hvordan forstås begrepet deltakelse  
i forskning på det inkluderende klasserommet?  
En litteraturstudie.

Finn Martinsen

Masteroppgave i utdanningsvitenskap

Høst 2016



Det humanistiske fakultet

Institutt for grunnskolelærerutdanning,

idrett og spesialpedagogikk



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: <b>Master i utdanningsvitenskap</b>	Høstsemesteret, 2016  Åpen
Forfatter: Finn Martinsen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Marieke Bruin	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie.  Engelsk tittel: <i>Participation conceptualised in research on the inclusive classroom. A literature review.</i>	
Emneord: Deltakelse; inkludering; inkluderende skole; pedagogikk; spesialpedagogikk.	Antall ord: 25 500 + vedlegg/annet: 12 500  Stavanger, 9. desember 2016

## **Forord**

Denne masteroppgaven i utdanningsvitenskap er muliggjort innenfor et inkluderende læringsfellesskap av medstudenter og ansatte tilknyttet Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg vil takke Anne Nevøy for ansporing til å strekke meg videre med arbeidet i studiet, og jeg vil også takke Stein Erik Ohna for hjelp til å peile ut kursretningen til masteroppgaven.

Jeg har opplevd en bratt læringskurve i arbeidet med masteroppgaven, og jeg vil rette en spesiell takk til Marieke Bruin som i veiledningen underveis har gitt meg avgjørende hjelp til å finne (og holde) fokus for studien og sette engasjementet mitt inn i forskningsmetodiske rammer. Det har vært av uvurderlig betydning for meg å bli tatt på alvor, og å få innsiktsfulle kommentarer til teksten min underveis i det utfordrende arbeidet med å rette skrivningen inn mot forskningsmessig formidling.

Rapporten leveres inn med et ønske om å lære mer.

Stavanger, 9. desember 2016

Finn Martinsen

## Sammendrag

Denne litteraturstudien har utforsket forståelsen av deltakelse som begrep tilknyttet inkluderende pedagogikk, og den har sett nærmere på hvordan begrepet kan gi retning til utvikling av inkluderende praksis i det felles klasserommet i en skole for alle. Inkluderende bestrebelser i den skandinaviske skolen gjøres med intensjon om å imøtekomme alle elevers ulikheter, men praksis har vært funnet preget av tiltak rettet mot enkeltelever. Forskningsspørsmålet for studien har vært hvordan deltakelse forstås i forskning på inkluderende praksis i den kontekst. På bakgrunn av tidligere forskning har det for studien vært identifisert et behov for å klarlegge og nyansere innholdet i deltakelse som pedagogisk begrep.

Studiens analyse av hvordan deltakelse forstås i empiriske klasseromsstudier belyser en forståelse av begrepet som knyttet til samskaping av kunnskap og forståelse gjennom interaksjoner og relasjoner i skoleklassen som et sosiokulturelt læringsfellesskap. I en større kontekst knyttes deltakelse til sosialisering inn i, og medskaping av et samfunnsmessig fellesskap. I diskusjonen relateres dette aspektet til lærerens pedagogiske oppgave i å legge til rette for elevenes myndiggjøring og forberede dem til å fornye den felles verden.

Hovedfunnet i studien er et aspekt ved forståelsen av deltakelse som knytter begrepet til felles meningsdanning i det intersubjektive rom, og det løftes frem som et sentralt aspekt ved en vesensforståelse av begrepet som kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap. Som alternativ til kategorisering av elever og foreskrevet pedagogikk, knyttes denne forståelsen til en intersubjektiv læringsprosess hvori det unike hos den enkelte elev kontinuerlig får fremtre på ny.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	7
1.1 AKTUALITET.....	7
1.2 FORMÅL OG FORSKNINGSPØRSMÅL.....	9
1.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	9
1.3.1 Deltakelse med fokus på elever som kategoriseres.....	10
1.3.2 Deltakelse med fokus på alle elever.....	12
1.4 STUDIENS OPPBYGNING.....	14
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	15
2.1 DELTAKELSE SOM ET DIMENSJONALT BEGREP.....	15
2.2 DEN ALLMENNE BETYDNING AV ORDET DELTAKELSE.....	16
2.3 STUDIENS ANALYTISKE RAMMEVERK.....	18
2.3.1 Sosial deltakelse.....	18
2.3.2 Faglig deltakelse.....	18
2.3.3 Demokratisk deltakelse.....	19
<b>3. METODISK TILNÆRMING</b> .....	21
3.1 METODEVALG.....	21
3.2 AVGRENSNING.....	22
3.3 STUDIENS TROVERDIGHET.....	23
3.4 ETISKE HENSYN.....	25
3.5 INNHENTING OG UTVALG AV DATA.....	26
3.5.1 Søkeprosessen og filtrering av resultat.....	26
3.5.2 Valg av databaser.....	27
3.5.3 Avgrensning i utvalget av datamaterialet.....	28
3.5.4 Inkluderings- og ekskluderingskriterier.....	30
3.5.5 Beskrivelse av søkerresultatet og første filtreringsfase.....	31
3.5.6 Beskrivelse av artikler og andre filtreringsfase.....	33
3.6 ANALYSEPROSESSEN.....	34
<b>4. ANALYSERESULTATER</b> .....	38
4.1 BESKRIVELSE AV SENTRALE TENDENSER.....	38
4.1.1 Deltakelse knyttet til noen eller til alle elever.....	40
4.1.2 Fra tilstedeværelse til interaksjoner.....	40
4.1.3 Et sosialt fremfor faglig og demokratisk fokus.....	41
4.1.4 Fokus på hva elevene opplever og hva de gjør sammen.....	42
4.2 ANALYSE AV HVORDAN BEGREPET DELTAKELSE FORSTÅS.....	43
4.2.1 Sosial deltakelse.....	43
4.2.2 Faglig deltakelse.....	46
4.2.3 Demokratisk deltakelse.....	49
4.3 OPPSUMMERING AV HVORDAN BEGREPET DELTAKELSE FORSTÅS.....	53
4.3.1 Deltakelse forstått som interaksjoner og samlæring.....	53
4.3.2 Deltakelse forstått som felles meningsskaping.....	54
<b>5. DISKUSJON</b> .....	55
5.1 LÆRINGSFELLESSKAPET.....	55
5.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv.....	55
5.1.2 Deltakelse og læring.....	57

5.2 SAMLÆRING OG SAMSKAPING AV KUNNSKAP .....	58
5.2.1 Samlæring.....	58
5.2.2 Samskaping av kunnskap og forståelse .....	59
5.3 FORBEREDELSE TIL Å FORNYE VERDEN.....	61
5.3.1 Myndiggjøring av den enkelte .....	61
5.3.2 Sosialisering til demokratisk deltakelse.....	62
5.3.3 Forberedelse til å fornye verden .....	63
5.4 DET INTERSUBJEKTIVE ROMMET.....	66
5.4.1 Mening og identitet.....	66
5.4.2 Mening i det intersubjektive rom .....	67
5.5 ET INTERSUBJEKTIVT DELTAKELSESBEGRREP .....	69
<b>6. KONKLUSJON .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERANSER.....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 1: RESULTAT AV SØK OG FØRSTE FILTRERING.....</b>	<b>77</b>
SØK 1: ORIA .....	77
SØK 2: NORART .....	78
SØK 3: INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION.....	78
SØK 4: ERIC.....	80
TOTALT FOR SØKENE .....	80
REFERANSER TIL SAMTLIGE SØKETREFF .....	81
<b>VEDLEGG 2: RESULTAT AV FILTRERING ETTER GJENNOMLESING AV <i>ABSTRACT</i> .....</b>	<b>95</b>
OVERSIKT OVER RESULTAT AV ANDRE FASE I FILTRERING.....	95
REFERANSER TIL SAMTLIGE TITLER VALGT UT TIL GJENNOMLESING AV <i>ABSTRACT</i> .....	96

# 1. Innledning

Denne studien ser på deltakelse som er et sentralt begrep i arbeidet med utviklingen av en inkluderende skole, og den ser nærmere på hvordan dette begrepet kan gi retning til utviklingen av inkluderende praksis i en skole for alle.

Det er internasjonal enighet om å utvikle en mer inkluderende praksis for å redusere barrierene mot læring og deltakelse i skolen, men utover visjonen om dette er det ifølge Kiuppis (2011) ingen konsensus for hvordan slik praksis skal kunne overføres til pedagogisk handling. Inkludering beskrives av Nevøy og Ohna (2014) som et sammensatt begrep formulert som en politisk programerklæring for skolen. Forfatterne stiller spørsmålet om hvordan målene og de faglige utfordringene skal tolkes og forstås, og også i hvilken grad det er mulig å fylle det politiske begrepet med pedagogisk innhold.

Formålet med denne studien er å bidra til kunnskap om hvordan begrepet deltakelse kan samle og knytte visjonen om inkludering til pedagogisk praksis i en skole for alle. For å kunne gjøre det, undersøker studien hvordan begrepet forstås i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i det felles klasserommet der.

Innledningen gjør først rede for den forståelsen av inkludering som ligger til grunn for denne studien, og for hvordan denne idéen utgjør aktualiteten for deltakelsesbegrepet som tema. Deretter defineres studiens formål og forskningsspørsmål før den settes i sammenheng med tidligere forskning og studiens bidrag klarlegges.

## 1.1 Aktualitet

Det er internasjonalt en politisk målsetting å gi alle barn en utdanning i en inkluderende skole (Vislie, 2003), men det er funnet å være uklart både i forsknings- og praksisfeltet hva som er inkludering og hvordan den skal praktiseres (Ainscow & Miles, 2008; Haug, 2010). Ifølge Kiuppis (2011) er det likevel global enighet om at inkluderende opplæring bør etableres innenfor det rammeverket som er utarbeidet av UNESCO.

Et grunnleggende prinsipp for inkludering innenfor det rammeverket er at alle barn erkjennes en rett til likeverdig opplæring sammen i en felles skole (UNESCO, 1994). Utdannelse handler ikke bare om å motta formalisert, teoretisk undervisning, men må være en opplæring som

tilpasses den enkelte slik at de blir i stand til full deltakelse i sin egen utvikling (UNESCO, 2001). Dette er i tråd med litteratur utsprunget fra det engelske *Centre for Studies on Inclusive Education* (Booth & Ainscow, 2002; Dyson, Howes & Roberts, 2002) som har vært toneangivende for en slik forståelse (Vislie, 2003). Det er likeledes essensielt for denne forståelsen av inkludering at fokuset flyttes bort fra å se etter mangler hos enkelte elever som ikke passer inn i et standardisert undervisningsopplegg, og over til å se etter hvilke barrierer som finnes i skolen som hindrer tilstedeværelse, deltakelse og mestring for *alle* elever (Ainscow & Miles, 2008).

Det har vist seg vanskelig å få denne visjonen om inkludering til å nå ut i skolens praksis. Ifølge Tetler (2005) gjøres inkluderingsbestrebelsene i de skandinaviske landene med intensjon om å endre skolen til å imøtekomme alle elevers ulikheter i fellesskapet, men disse bestrebelsene har likevel i praksis vist å være preget av tiltak rettet mot det enkelte barn mens skolen som system har unndratt seg endring. Forskning på inkluderende praksis har samtidig strevet med å favne om kompleksiteten ved inkludering som fenomen (Haug, 2010). Det har vist seg vanskelig å få konkretisert prinsippet om inkludering, og det synes å være mer krevende å definere hva som er inkludering jo nærmere den pedagogiske praksis en kommer. Haug (2010) ser av den grunn et behov for nyansering av inkludering som begrep og fremhever noen kriterier for inkludering oppsummert med stikkordene fellesskap, deltakelse, demokratisering og læringsutbytte.

For at visjonen om en inkluderende skole ikke skal bli innholdsmessig utvannet, ser Marinossan, Ohna og Tetler (2007) det som nødvendig med et begrep som tydelig relaterer til praksis og som kan peke på det kvalitative ved relasjonen mellom individ og omgivelser. Forskerne fremmer følgelig deltakelse som et konstruktivt begrep i at det refererer til at mennesket lever som ett av mange i en samfunnsmessig praksis, og at denne deltakelsen virker tilbake på den enkeltes indre liv. Deltakelse som begrep sees i det som egnet til å favne om inkluderings sosiale, faglige og demokratiske dimensjoner. Det handler om å få ta del i mellommenneskelige relasjoner så vel som læringserfaringer (Dyson et al., 2002), samtidig som deltakelse som begrep forener en vektlegging av læring med en demokratisk rettighetsdimensjon (Nevøy & Ohna, 2014).

Begrepet deltakelse kan slik gi uttrykk for de kvalitetene som fordres av et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2003). Inkluderende pedagogikk, resonnerer Marinossan et al. (2007), kan sees på som et sett holdninger og tiltak som muliggjør deltakelse – hvori da deltakelse utgjør selve kjernen blant disse. Slikt sett blir deltakelse både en forutsetning for, og et resultat av



inkluderende pedagogikk. Marinsson et al. (2007) fremmer at deltakelse som begrep kan bidra til å kvalifisere inkluderende pedagogisk praksis, men at begrepet da må bli mindre diffust.

Ut fra dette sees det her et behov for å klarlegge innholdet i deltakelsesbegrepet slik det forstås i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i det felles klasserommet. Dette for å utforske hvordan deltakelse som begrep kan bidra til å samle de sosiale, faglige og demokratiske dimensjoner av inkluderingsvisjonen og knytte dem til pedagogisk praksis i en skole for alle. Denne studiens analyse kan svare til et behov for å nyansere deltakelsesbegrepet i denne konteksten for å få frem hvordan begrepet kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

## **1.2 Formål og forskningsspørsmål**

Formålet med denne studien er å klarlegge og nyansere innholdet i deltakelsesbegrepet for å bidra til kunnskap om hvordan begrepet kan gi retning til utviklingen av inkluderende praksis i en skole for alle. For å kunne gjøre det, undersøker studien hvordan begrepet forstås i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i det felles klasserommet der.

Studiens forskningsspørsmål er:

- Hvordan forstås begrepet deltakelse i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i klasserommet?
- Hvordan kan en analyse av denne forståelsen bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap?

## **1.3 Tidligere forskning**

Deltakelse i en skolekontekst utforskes utfra ulike perspektiv, og med fokus på ulike dimensjoner av fenomenet (Tetler, 2004). Blant disse kan det være fokus på omgivelser som skaper funksjonshindre i skolen, eller deltakelse utforskes som pedagogisk begrep i sammenheng med inkludering. Dette igjen kan knyttes til ulike perspektiv med hensyn til om fokus er på deltakelse knyttet til elever som kategoriseres, eller om fokus er på deltakelse knyttet til det heterogene læringsfellesskapet i en skole for alle. Det trekkes her frem to litteraturstudier som representerer eksempler på disse perspektivene på hva deltakelse som begrep handler om og hvem det gjelder for.

Det første eksempelet på en litteraturstudie som ser på forståelse av deltakelsesbegrepet er utført av Maxwell, Alves og Granlund (2012) hvor begrepet utforskes i tilknytning til faktorer i omgivelsene som skaper funksjonshindre i skolen. Datamaterialet bygger på empiriske studier som har fokus på deltakelse i utdanning for elever kategorisert som å ha spesielle behov. Det andre eksempelet på en litteraturstudie som ser på hvordan deltakelse forstås i forskning er utført av Marinsson et al. (2007), hvor begrepet settes i sammenheng med inkludering som å gjelde alle elever. Datamaterialet bygger på empiriske studier som utforsker hvordan inkluderende og ekskluderende prosesser er innvevd i hverdagslige prosesser i klasserommet, og er ikke begrenset til studier med fokus på elever med spesiell oppfølging.

Det redegjøres i det følgende for noen relevante hovedtrekk ved disse perspektivene eksemplifisert ved de nevnte litteraturstudiene, og i det identifiseres et behov for å nyansere deltakelsesbegrepet i en pedagogisk kontekst til å kunne favne om det komplekse ved et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap i en skole for alle.

### **1.3.1 Deltakelse med fokus på elever som kategoriseres**

Inkludering er en utvikling videre fra integrering som tilstrebet å gi mennesker som møter ulike funksjonshindre tilgang til samfunn og utdanning (Vislie, 2003). Gustavsson (2004) beskriver en utvikling i dette rettighetsarbeidet fra å se på den enkeltes evner til å se på forutsetningene for å gjennomføre ulike aktiviteter. Disse forutsetningene ansees å være dannet av et samspill mellom individets evner og hvorvidt omgivelsene hindrer eller tilpasser til aktivitet. Fokuset er slik flyttet fra den enkeltes mangler til å se på mangler i miljøet, og det sentrale er den enkeltes forutsetninger for å kunne delta aktivt i ulike områder av livet (Molin, 2004).

Et slikt fokus gjenfinnes i Verdens helseorganisasjons *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* og dens *Children and Youth version (ICF-CY)* (World Health Organization, 2001, 2007), hvor da deltakelse (*participation*) er det bærende begrepet i forsøket på å skape et felles språk for vurdering av funksjonsevne (Gustavsson, 2004). Det er med fokus på forståelse og anvendelse av dette deltakelsesbegrepet at Maxwell, Alves, et al. (2012) i sin litteraturstudie ser på hvordan forskning setter deltakelse i forhold til faktorer i omgivelsene for barn som er spesielt utsatt for å møte funksjonshindre i skolen.

ICF er ment som et verktøy for å måle funksjon i samfunnet uavhengig av de individuelle årsakene for hindringen (World Health Organization, 2002). Sentralt i klassifikasjonen er spillet mellom kontekstuelle faktorer og individets funksjonsevne som beskrives på tre ulike nivåer som kroppslig funksjon, aktiviteter i form av handlinger eller utførelse av oppgaver, og deltakelse (*participation*) som favner videre enn ren aktivitet ved at det beskrives

som engasjement (*involvement*) i livsområder eller livssituasjoner som et medlem av samfunnet. Indikatorer for deltakelse settes opp som beskrivelser av handlinger (*performance*) og kapasitet for å utføre disse handlingene, så som anvendelse av kunnskap og utførelse av oppgaver (World Health Organization, 2001).

Maxwell, Alves, et al. (2012) finner i sin analyse ulike perspektiv på deltakelse som befinnende i et kontinuum fra å se på frekvensen av tilstedeværelse til å se på intensiteten av engasjementet i situasjoner, og at det i forhold til miljøfaktorer var hyppigst forekommende å finne fokus på tilgjengelighet, tilpasning og læringsstøtte. Forfatterne etterspør et større fokus i forskning på både tilpasning og aksept i miljøet med håp om at dette vil påvirke skolepolitikk og praksis. Bakgrunnen er at deltakelse betraktes som et uttrykk for inkludering når barn som betegnes som å ha spesielle behov er i stand til å være engasjert på like vilkår med andre barn. Forfatterne argumenterer for at selv om det blir vanskeligere å ha kontroll på dimensjonene av tilpasning og aksept når det gis tilgang til det felles klasserommet, kan det tas høyde for med styringsdokumenter på skolenivå som eksplisitt refererer til praksis som ivaretar disse dimensjonene.

Imidlertid, dersom deltakelse skal kunne kvalifisere inkluderende praksis – og gitt en forståelse av inkludering som å gjelde *alle* elever – kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det er mulig å foreskrive praksis som tar høyde for tilpasning og aksept for den enkelte i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap. Inkludering, hevder Haug (2010), er et relasjonelt fenomen som må forstås i den kontekst og prosess der det finner sted. Det kan videre stilles spørsmål ved om det er tilstrekkelig å se på engasjement i aktiviteter som et mål på inkludering, ettersom de kvalitetene som fordres av et inkluderende læringsmiljø kan sies å gå utover både tilgang, tilpasning, aksept og engasjement. Det er ikke nok å få være til stede sammen med de andre i klasserommet og å få gjøre det samme som dem. Den enkelte skal også få mulighet til å yte til fellesskapets beste og bidra til dets utvikling, samtidig som den enkelte skal bli holdt oppe og båret frem av dette fellesskapet. Det motsatte, påpeker Haug (2003), er å være tilskuer og passivt registrere det som skjer med seg selv og andre uten å kunne medvirke.

At deltakelse som begrep i ICF riktignok er ment å favne videre enn ren aktivitet, kommer frem i at også kommunikasjon, mellommenneskelige interaksjoner og sosiale relasjoner settes opp som indikatorer for deltakelse (World Health Organization, 2001). Det er fremdeles rettet kritikk mot ICF om at faktorene som settes opp som å være bestemmende for deltakelsen hovedsakelig er objektive, mens det i mindre grad er tatt høyde for den subjektive dimensjonen av fenomenet (Egilson & Traustadóttir, 2009; Granlund, 2013). Deltakelse defineres i ICF ut

fra hva et individ gjør, og den enkeltes opplevelse av selvbestemmelse og autonomi faller utenfor definisjonen (Maxwell, Augustine & Granlund, 2012). Det mangler slik en anerkjennelse av individets egne ønsker, egen opplevelse av aktiviteten og følelse av å ha kontroll over sin egen situasjon (Tetler, 2004). Det kan på dette grunnlaget argumenteres for at deltakelse er et sammensatt fenomen som ICF ikke favner.

### **1.3.2 Deltakelse med fokus på alle elever**

Litteraturstudien til Marinossion et al. (2007) refererer innledningsvis til klassifiseringen ICF fra Verdens helseorganisasjon, men det trekkes her frem noen perspektiver som forfatterne tilfører og som kan gi en større bredde i forståelsen av begrepet deltakelse med hensyn til de begrensningene i ICF som er trukket frem ovenfor. Det tilføres et pedagogisk fokus som åpner opp for å se de sosiale, faglige og demokratiske aspekter ved deltakelse relevante for inkludering i en kontekst av læring og utvikling.

Innledningsvis identifiserer Marinossion et al. (2007) tre aspekter ved deltakelse som å være demokrati og rettigheter, den subjektive opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse, samt samhandling. Ut fra en forståelse av inkludering som karakterisert ved demokratisk deltakelse, sees det på som å vedrøre alle elevers rett til å engasjere seg på egne vilkår. Forfatterne argumenterer for at en dimensjon som beskriver den subjektive tilfredsheten her vil kunne åpne for et mer dynamisk deltakelsesbegrep, og relatert til skolen stille krav om at deltakelsen må foregå på individets så vel som skolens premisser. Videre skiller forfatterne mellom deltakelse som faglig og som sosial prosess for å belyse en tendens i skolen til at inkluderingsarbeidet har hatt som viktigste formål å gi barn som betegnes som å ha særlige behov sosialt samvær med andre barn. Forfatterne ser en fare for at en slik praksis skiller skolens sosiale dimensjon fra dens kunnskapsorienterte dimensjon.

Studien til Marinossion et al. (2007) undersøker hvordan begrepet deltakelse benyttes i sammenheng med inkluderende pedagogikk ved å analysere empiriske klasseromsstudier som har fokus på deltakelse. Deltakelsens subjektive dimensjon finnes i studiene analysert av Marinossion et al. (2007) å beskrives som en opplevelse av tilhørighet som naturlige medlemmer av en klasse, samt samhörighet i felles aktiviteter og hensyntaken til individuelle preferanser. Det fremheves betydningen av å få oppleve autonomi og mestring i skoleaktivitetene, noe som knyttes til aktiverende læringsprosesser hvor elever i samarbeid kan oppleve å ha betydning og kunne yte bidrag til fellesskapets samlede resultater. Det identifiseres av Marinossion et al. (2007) et dilemma som ligger i spenningsfeltet mellom individ og fellesskap; på den ene siden å tilgodese den enkelte elevs utvikling og på den andre siden at elevene skal forberedes til

medbestemmelse, medansvar, rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn. Dette kan knyttes til prinsippet beskrevet av Haug (2003) om deltakelse som å kunne yte til det beste for fellesskapet samtidig som å bli holdt oppe og båret frem av det samme fellesskapet.

Marinossion et al. (2007) konkluderer med at inkludering behøver å gis en pedagogisk begrepsliggjøring, og at deltakelse er kjernen heri. Forfatterne ser i det et behov for analyser av deltakelse i en bred variasjon av aktiviteter og kontekster for å rette oppmerksomheten mot praksisdimensjonen av inkluderende pedagogikk. Samtidig løftes det frem hos Marinossion et al. (2007) en refleksiv, didaktisk teori som går ut fra perspektivene til deltakerne i den konkrete skolehverdagen, og hvor betydningen av det pedagogiske møtet mellom aktørenes hensikter vektlegges; læreren må forholde seg konsekvent med hensyn til langsiktige målsetninger, og fleksibelt for å innarbeide situasjonsrelaterte didaktiske erfaringer i møtet med elevene.

Gitt en fortsatt forståelse av inkludering som å gjelde *alle* elever uavhengig av kategorisering, kan det identifiseres et behov for ytterligere nyansering av deltakelsesbegrepet for å favne om det omskiftelige og mangfoldige ved det felles klasserommet i en skole som skal møte alle menneskene i lokalsamfunnet. I stadig nye situasjoner, og i stadig nye møter mellom mennesker i utvikling, sees her et behov for en vesensforståelse av deltakelse som kan rettlede de pedagogiske møtene beskrevet over. Et grunnleggende premiss er at den enkelte elev skal bli tatt på alvor som individ og som noe mer enn et objekt for vellykket inkludering. Hvis fokus er på *hva* og *hvordan*, er det fare for at dimensjonen av *hvem* det gjelder for gjøres til objekt (Helgevold, 2016). Det sees her som å fordre at det finnes en sentral dimensjon i begrepet som kan bidra til en forståelse av hva som kjennetegner deltakelsen i klasserommet ved å beskrive det kvalitative i mellommenneskelige relasjoner.

Herværende litteraturstudie tar på dette grunnlaget opp tråden i studien til Marinossion et al. (2007) et knapt tiår etter og søker etter empiriske studier som tematiserer deltakelse for å utforske hvordan begrepet er kommet til å bli forstått i forskning på inkluderende praksis. Studiens bidrag er å få frem kunnskap om noen sentrale aspekter ved deltakelsesbegrepet slik det står i relasjon til en pedagogisk kontekst, og i det tjene til å klarlegge og nyansere innholdet i begrepet til å kunne bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

## **1.4 Studiens oppbygning**

I det etterfølgende gis det i kapittel 2 et teoretisk grunnlag for det analytiske rammeverket for litteraturstudien. Deretter redegjøres det i kapittel 3 for den metodiske tilnærmingen til innsamling og analyse av data. Resultatet av analysen presenteres videre i kapittel 4 hvor sentrale tendenser i den utvalgte litteraturen innledende gis en beskrivelse, før det gjøres en fortolkning av hvordan deltakelsesbegrepet forstås sett gjennom studiens analytiske kategorier. Resultatet av analysen diskuteres deretter i kapittel 5, og avslutningsvis gis det i kapittel 6 en konklusjon med henblikk på studiens formål og forskningsspørsmål.

## 2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet gis det et teoretisk grunnlag for det analytiske rammeverket til å studere hvordan begrepet deltakelse forstås i en pedagogisk sammenheng. Begrepet deltakelse kan forstås på ulike vis, og det er i forskningsfeltet ingen enhetlig definisjon men ulike rammeverk for å forstå begrepet ut fra forskeres ulike teoretiske perspektiv (Egilson & Traustadóttir, 2009). Gustavsson (2004) erklærer at han tviler på at det er mulig å utvikle et språk som fanger alt det vesentlige ved deltakelse.

En bred definisjon av begrepet kan tjene til å fange mange ambisjoner, men står i fare for å bli diffus i hva som utgjør fenomenet. En snever definisjon vil på den andre siden kunne være presis og avgrenset, men det er da fare for at deler av fenomenet faller utenfor definisjonen. Som løsning på dette dilemmaet foreslår Molin (2004) å se på deltakelse som et dimensjonalt begrep hvor det – til forskjell fra en kategorisk tenkemåte hvor bestemte kriterier må oppfylles – vil kunne tales om grader av deltakelse så lenge noen aspekter ved det er tilstede.

### 2.1 Deltakelse som et dimensjonalt begrep

Med deltakelse som et dimensjonalt begrep kan det beskrives som å befinne seg varierende i et spenn mellom ulike dimensjoner, eller å kunne betraktes fra ulike perspektiv (Granlund, 2013). For å finne frem til en forståelse av hva deltakelse som begrep kan bety i sammenheng med inkluderende pedagogikk, identifiseres det her ut fra en slik dimensjonal forståelse noen aspekter ved begrepet som kan ringe inn utstrekningen av deltakelsens fenomen til å være på et kontinuum mellom minimal og aktiv deltakelse.

Som utgangspunkt for en tilnærming til begrepet, trekkes her innledningsvis frem definisjonen av deltakelse i den toneangivende inkluderingshåndboken *Index for inclusion*:

«Participation means learning alongside others and collaborating with them in shared learning experiences. It requires active engagement with learning and having a say in how education is experienced. More deeply, it is about being recognised, accepted and valued for oneself» (Booth & Ainscow, 2002, s. 3)

Det redegjøres i det følgende delkapittel for at denne forståelsen av deltakelse gir samklang med hvordan ordet deltakelse benyttes i vanlig språkbruk. Det at det videre handler om *aktivt* engasjement indikerer at det er en dimensjonalitet i begrepet, hvor da flere aspekter samvirker til å skape en større eller mindre grad av deltakelse. Definisjonen i sitatet over favner om noen aspekter som det redegjøres nærmere for i det påfølgende delkapittelet om studiens analytiske rammeverk. Disse aspektene dreier seg først og fremst om å være akseptert og verdsatt i et fellesskap med andre, og det utledes her som sosial deltakelse. Deretter gis det en forankring til læring gjennom felles erfaringer som et faglig aspekt ved deltakelse. Endelig handler deltakelse slik det defineres i sitatet over om å anerkjennes og ha et ord med i laget, noe som kan knyttes til det medvirkende aspektet ved deltakelse som redegjøres for her som demokratisk deltakelse.

## 2.2 Den allmenne betydning av ordet deltakelse

Deltakelse som begrep slik det undersøkes i denne studien springer ut fra idéen om en inkluderende skole, og det tas derfor her utgangspunkt i ordbruken i Salamancaerklæringen som forplikter medlemslandene i UNESCO til dette arbeidet:

«Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights. Within the field of education, this is reflected in the development of strategies that seek to bring about a genuine equalization of opportunity» (UNESCO, 1994, s. 11).

*Participation*, som altså erklæres å være grunnleggende for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettighetene, gis i dokumentet ikke en nærmere definisjon, men det omtales annetsteds av UNESCO (1994) som *active participation*. Det antas i denne studien da som utgangspunkt at ordet brukes av UNESCO ut fra betydningen det gis i vanlig språkbruk, samtidig som det relaterer til sosial rettferdighet og demokratisk rettighetsarbeid. Ordet *active* legger forøvrig til en dimensjonalitet i at det underliggende da må kunne tenkes en mer eller mindre aktiv deltakelse.

Det engelske ordet *participation* er substantivformen av verbet *to participate* som i en engelsk *dictionary* gis betydningen: «*to join with others in doing something*» ("The Penguin Concise English Dictionary," 2002). Vi kan da si at det i utgangspunktet handler om å bli med eller slutte seg til en aktivitet eller virksomhet. En annen engelsk ordbok gir en definisjon med sterkere vekt på det aktive aspektet ved ordet: «*to become actively involved in*» ("Collins Dictionary," 1999). Her er definisjonen nærmere bruken av ordet hos UNESCO som nevnt over.



Ved å slå ordet opp i en *thesaurus*, kommer det frem et større bilde av hvordan ordet brukes i vanlig språk: «*take part, engage, join, get involved, share, play a part/role, be a participant, partake, have a hand in, be associated with; cooperate, help, assist, lend a hand*» ("The Oxford Thesaurus," 2001). Den samme synonymordboken gir substantivformen av ordet synonymer som *involvement, part, contribution* og *association*.

Oppslag i en synonymordbok for det norske ordet deltakelse gir noen av de samme synonymene: «*bidra, dele, engasjere seg, gi sitt besyv med i laget, hjelpe til, medvirke, overvære, ta del, være med (på); føle med, sympatisere med*» ("Norske synonymer blå ordbok," 1995). Det fremkommer her at betydningen av ordet deltakelse i vanlig språkbruk har en betoning av aktiv involvering og (følelsesmessig) engasjement i en virksomhet, hvor det handler om å gi sitt bidrag og også å ha medvirkning i det som skjer.

Det engelske ordet *participation* har blitt oversatt til svensk med ordet *delaktighet* i sammenheng med arbeidet for å sikre rett til samfunnsdeltakelse for mennesker som er utsatt for å møte funksjonshindre (Gustavsson, 2004). Ifølge Molin (2004) gjøres det ikke noen distinksjon mellom begrepene *deltagande* og *delaktighet*, som begge betyr å ta del i noe – som et sosialt fellesskap, en aktivitet eller arbeidet med å løse en oppgave. Samtidig benyttes ordet *delaktighet* i hverdagspråk og media i forbindelse med å være involvert i lovbrudd, noe som gir ordet en betoning av selvstendig ansvar hos den enkelte som tar del i den aktuelle virksomheten (Gustavsson, 2004). Molin (2004) viser også til Svensk ordbok som definerer ordet *delaktighet* som aktiv *medverkan* og *medansvar*. Han tolker da forstavelsen *med-* til også å innebære at deltakelse forutsetter en interaksjon mellom minst to individer. Deltakelse refererer til prosessen ved å ta del, og da til den relasjonen til andre som reflekterer denne prosessen. Det ligger slik sett elementer av både handling og tilknytning i den allmenne betydningen av ordet (Wenger, 1998).

Ordet deltakelse har altså en betydning som impliserer et aktivt engasjement hvor det ytes bidrag til, og til gjengjeld gis medbestemmelse i – og samtidig medansvar for – en felles virksomhet. Denne brede forståelsen av ordet deltakelse i vanlig språkbruk, som gir samklang med definisjonen av deltakelse i *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) sitert her i innledningen, utgjør klangbunnen for den videre redegjørelsen av studiens analytiske rammeverk for å forstå deltakelse som et teoretisk begrep knyttet til inkluderende pedagogikk.

## **2.3 Studiens analytiske rammeverk**

Det redegjøres her i det følgende for studiens analytiske rammeverk. I samsvar med litteraturstudien til Marinossion et al. (2007) er det valgt å skille mellom de sosiale, faglige og demokratiske aspekter ved deltakelse som analytiske kategorier for å studere forståelsen av begrepet i forskning på inkluderende praksis. Disse kategoriene er valgt med hensyn til studiens formål og forskningsspørsmål om hvordan begrepet deltakelse kan samle og knytte visjonen om inkludering til pedagogisk praksis i en skole for alle, og hvordan en analyse av forståelser av deltakelsesbegrepet kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap. Anvendelsen av disse analytiske kategoriene har som formål å ekstrahere sentrale aspekter ved forståelsen av deltakelse som begrep, og det redegjøres for i det følgende hvordan disse kategoriene kan tjene til å favne om en kontekst av inkludering forstått som alle elevers rett til å oppleve fellesskap, læringsutbytte og demokratisering i en skole for alle (Haug, 2010).

### **2.3.1 Sosial deltakelse**

Sosial deltakelse som analytisk kategori beskriver opplevelsen av tilhørighet og samspillet mellom individer i klasserommet. Denne dimensjonen av deltakelse kjennetegnes av tilhørighet, vennskap og relasjoner. Menneskers følelse av slik deltakelse kan sies å utgjøre en forutsetning for at det kan finnes sammenbindende fellesskap i familier, på arbeidsplasser og andre arenaer i livet (Gustavsson, 2004). Tilhørigheten til et fellesskap kan da regnes som et aspekt av deltakelsen, og vil ha en objektiv dimensjon i formelt medlemskap samt en subjektiv dimensjon i den enkeltes følelse av aksept (Molin, 2004). Det kan også skilles mellom vertikale relasjoner preget av omsorg og autoriteter, og horisontale relasjoner preget av lek og jevnbyrdighet (Janson, 2004). Videre kan det gis fokus på identitetsdannelse og det å søke seg inn i en gruppe basert på denne identiteten. Denne prosessen fremsettes i studien til Marinossion et al. (2007) som en forutsetning for deltakelse, etterfulgt av følelsen av å være akseptert av de andre deltakerne – noe som i sin tur settes i sammenheng med inkluderende og ekskluderende prosesser hvor det tegnes opp en dimensjon med på den ene siden aksept, respekt, vennskap og empati, og på den andre siden avvisning. Som analytisk kategori benyttes sosial deltakelse i denne studien til å beskrive både de subjektive og objektive dimensjonene av tilhørighet, relasjoner og involvering i et sosialt fellesskap.

### **2.3.2 Faglig deltakelse**

Samspillet mellom individer kan så i kontekst av klasserommet beskrives som å dreie seg mer eller mindre om sosialt samvær og om faglig aktivitet. Et sentralt spørsmål i inkluderende

pedagogikk, påpeker Kershner (2009), er hvordan elevene engasjeres i læringsaktiviteter i klassefellesskapet og hva dette får å si for deres utvikling og forståelse av seg selv som deltakere i et samfunn. Oppmerksomhet rettet mot læringsprosessene kan få dette til å komme i fokus. Marinossion et al. (2007) skiller mellom deltakelse som faglig og som sosial prosess, men resonnerer videre at det gjennom samarbeid i felles læringsaktiviteter – snarere enn sosialt samvær uten avgrenset mål – kan gis en underbygning av både den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Forfatterne antar at deltakelse som begrep slik kan tjene til å flette de to dimensjonene sammen. Som analytisk kategori benyttes faglig deltakelse i denne studien i samsvar med Marinossion et al. (2007) til å beskrive elevens samhandling som integrert i læringsprosessene.

### **2.3.3 Demokratisk deltakelse**

Endelig kan det ut fra en forståelse av inkludering som karakterisert ved demokratisk deltakelse sees på elevenes muligheter for å engasjere seg på egne vilkår (Marinossion et al., 2007). Det kan skilles mellom å se på deltakelse i forhold til sosiale og til politiske relasjoner, som benyttet av Elvstrand (2009) som viser at disse aspektene samspiller og forsterker hverandre. Det sistnevnte aspektet ved deltakelse handler om elevenes muligheter for å ta del i beslutninger og ha innflytelse (Åkerström, 2014). Smith (2002) argumenterer for å vurdere grad av barns deltakelse ut fra hvor godt de forstår og føler eierskap over målsetting til en aktivitet, har mulighet for å gjøre valg og ta initiativ, samt ut fra hvor mye de kan bidra med for å nå de satte målene. Deltakelse sees da på som en prosess, så vel som et resultat av denne prosessen (Egilson & Traustadóttir, 2009; Thomas, 2007). Slik kan deltakelse sees på som resultat av vellykket inkludering, og også som en prosess som har verdi i seg selv hvor deltakelsen forstås som forpliktende relasjoner og interaksjoner i en form for uformelt demokrati (Thornberg & Elvstrand, 2012). I denne studien benyttes betegnelsen demokratisk deltakelse som analytisk kategori til å beskrive både den rettighetsorienterte dimensjonen av medvirkning og de forpliktende relasjonene i et samfunnsmessig fellesskap (Bergström & Holm, 2005).

Med gjenklang i definisjonen tidligere sitert fra *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) tar Dyson et al. (2002) utgangspunkt i en forståelse av inkludering til å handle om alle elevens deltakelse i skolens kultur, pensum og fellesskap. Forfatterne setter aspekter av deltakelse å være indikert ved at alle elever har en følelse av å være velkommen og verdsatt, har full tilgang til de læringserfaringene som skolen tilbyr (pensum), og har medvirkning når det tas avgjørelser. Disse aspektene er begrepsliggjort her som henholdsvis sosial, faglig og demokratisk deltakelse, og de tjener som analytiske kategorier for studien.

Som analytiske kategorier for studien skal sosial, faglig og demokratisk deltakelse tjene til å sammenstille, kontrastere og avdekke mønstre i hvordan aspekter ved begrepet vektlegges og forstås i en pedagogisk kontekst når det forskes på det inkluderende klasserommet. Analyseprosessen beskrives og anvendelsen av de analytiske kategoriene begrunnes avslutningsvis i det følgende kapittel som redegjør for studiens metodiske tilnærming.

## 3. Metodisk tilnærming

### 3.1 Metodevalg

Denne studien er utført som en systematisk, begrepsmessig litteraturstudie som gjennom en strukturert prosess er rettet mot en fortolkning (Dixon-Woods, 2011) av hvordan begrepet deltakelse forstås i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i klasserommet.

En litteraturstudie (*literature review*) beskrives av Jesson, Matheson og Lacey (2011) som å befinne seg på et kontinuum mellom narrativ studie uten definert metode eller analyse, og systematisk studie med strukturert tilnærming, grundig metode og analyse. Herværende litteraturstudie er ikke strengt tatt en systematisk studie ettersom den ikke gir noen vurdering av metoder, datakonstruksjon eller konklusjoner i de studiene som utgjør datamaterialet, men er nærmere en begrepsmessig litteraturstudie (*conceptual review*) som har til formål å oppnå begrepsmessig kunnskap for å bidra til å forstå et tema bedre (Jesson et al., 2011). Studien har likevel hatt en strukturert tilnærming som en systematisk studie i at det som redegjort for videre her i metodekapitlet har vært en foreskrevet prosess med datainnhenting, og i at det har vært fastsatte kriterier for inkludering og ekskludering av tekster i datamaterialet, samt at analyseprosessen er redegjort for med hensyn til begrunnelse og anvendelse av et analytisk rammeverk.

Analysen presenteres som en kombinasjon av tabellform og korte oppsummeringer som i en systematisk litteraturstudie, mens den etterfølgende fortolkende analysen er diskursiv som i en mer narrativ litteraturstudie. Denne måten er valgt i tråd med studiens kvalitative tilnærming for å gjennom fortolkning oppnå en analytisk basert forståelse av et sosialt fenomen (Thagaard, 2013). Analyse og fortolkning kan sees på som to sider av prosessen med å komme frem til en forståelse av fenomenet som studeres. Det veksles da mellom fremgangsmåter som kan bidra til å skape oversikt over dataene, og teoretiske refleksjoner over hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2013). Datamaterialet til denne studien er tekster som presenterer empiriske studier av inkluderende praksis i en skandinavisk kontekst, og fenomenet som studeres er forståelsen av begrepet deltakelse heri. For å skape oversikt over dataene, har de ulike artiklene blitt analysert ut fra definerte kategorier som er ment å tjene til sammenstilling og kontrastering av hvordan begrepet deltakelse forstås av de aktuelle forskerne.

### 3.2 Avgrensning

Deltakelse som begrep i sammenheng med en inkluderende skole er ikke begrenset til elevene, men henger sammen med eksempelvis foreldrenes innflytelse og ikke minst deltakelsen til de ansatte i skolen i ledelsen av virksomheten (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Booth & Ainscow, 2002). Det kan da problematiseres hvorvidt det gir mening å se på elevers deltakelse i klasserommet uten å sette den i en større kontekst. Ettersom herværende studie undersøker begrepet deltakelse i en pedagogisk sammenheng, ble det likevel vurdert å være formålstjenlig å avgrense tematisk til klasseromssituasjonen for å få frem de aspektene av deltakelse som henger sammen med skolefaglig læring.

Et individs deltakelse står i relasjon til tidligere erfaringer og også til fremtidig deltakelse (Egilson & Traustadóttir, 2009). Utdanningen har som funksjon å kvalifisere til deltakelse i samfunn og arbeidsliv, og deltakelse i skolesammenheng kan derfor også knyttes til fremtidig deltakelse. Det blir da viktig å se på hvorvidt elevene får tilegne seg de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som er viktige for aktiv samfunnsdeltakelse (Bruin & Ohna, 2013). Ut fra formål og forskningsspørsmål er det likevel valgt å avgrense herværende studie til en kontekst av skolehverdagen i det felles klasserommet for å holde fokus på mellommenneskelige relasjoner i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

Ettersom fokuset til herværende litteraturstudie er på forståelsen av deltakelse i forskning på inkluderende praksis, er utvalget av datamaterialet avgrenset til vitenskapelige artikler som presenterer empiriske studier med fokus på elevers deltakelse i kontekst av det inkluderende klasserommet. Det ble videre valgt å avgrense til grunnskolen og den videregående skole for å knytte deltakelse som begrep til skolefaglig læring, og også til det faglig-sosiale samspillet som finner sted i det felles klassemiljøet som rammes inn av den faste gruppeinndelingen på tvers av fag i disse trinnene. Det antas at høyere utdanning skiller seg ut i så henseende, og for å trekke en klar skillelinje ble derfor artikler som omhandlet deltakelse i kontekst av høyere utdanning ekskludert fra datamaterialet. Likeledes ble studier av deltakelse i kontekst av barnehagen ekskludert fra datamaterialet, men da for å holde fokus på det skolefaglige aspektet ved deltakelse som begrep i sammenheng med inkludering.

Inkludering er først og fremst et normativt begrep som handler om politiske intensjoner og undervisningspraksis, og det vil forstås ulikt avhengig av ulike nasjonale kontekster og forhold (Haug, 2014). Aktualiteten til herværende studie er situasjonen i den skandinaviske skolen som

Tetler (2005) peker på hvor intensjonen er å imøtekomme alle elevers ulikhet i fellesskapet, men hvor de praktiske tiltak likevel har vist å primært være rettet mot det enkelte barn. For å knytte deltakelsesbegrepet til inkludering i denne konteksten, er herværende litteraturstudie avgrenset til å se på skandinaviske studier av inkluderende praksis.

Silverman (2001) advarer mot å overta oppfatninger av sosiale problemstillinger som er styrt av politiske eller andre samfunnsaktører, og å behandle et fenomen som gitt og som en «*black box*» hvor det sees på hva som går inn og hva som kommer ut. Begrepene som brukes for å beskrive et fenomen vil anta ulike meningsinnhold avhengig av konteksten, og det fordrer at en studie som søker å forstå fenomenet inntar et klart definert faglig perspektiv som grunnlag for tolkningene. Analysen i herværende studie presenteres derfor ikke som en fasit på hvordan deltakelse som fenomen skal forstås, men som en fortolkning av hvordan deltakelse som begrep defineres og forstås i forskning på det inkluderende, felles klasserommet.

Det ble vurdert å falle utenfor problemstillingen å diskutere om det felles klasserommet er gagnlig for alle, eller om det er mulig å oppfylle de ideelle formålene med inkludering innenfor rammene til den tradisjonelle skolen. Intensjonen med å samle alle elever i en felles klasse i lokalskolen, hva enten det er et politisk mål eller arbeid for sosial rettferdighet, danner snarere et underliggende premiss for studien, mens formålet med studien er å diskutere forståelsen av det sentrale begrepet deltakelse hos forskere som studerer de inkluderende bestrebelsene i praksis innenfor disse rammene. Ut fra dette formålet er det i analysen ikke gjort vurderinger av resultater eller konklusjoner i de studiene som utgjør datamaterialet, men det er gjort en fortolkning av hvordan deltakelse som begrep defineres og forstås i studiene.

### **3.3 Studiens troverdighet**

En studies troverdighet handler om resultatenes pålitelighet og gyldighet, og den avhenger ifølge Thagaard (2013) av at studiens kunnskapsgrunnlag gjøres eksplisitt slik at kriteriene som resultatene er basert på kan defineres og evalueres. Silverman (2001) benytter begrepene reliabilitet og validitet, men det er her i det etterfølgende i stedet valgt å benytte henholdsvis begrepene pålitelighet og gyldighet (Thagaard, 2013) for å tydelig forankre refleksjonene til studiens kvalitative metodikk.

Påliteligheten avhenger av at det redegjøres for hvordan data utvikles, og at det skilles mellom informasjon fra kildene og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2013). I en studie av tekster avhenger også påliteligheten av at kategoriseringen i analysen gjøres på en

konsistent måte, slik at andre kan kategorisere på samme måte (Silverman, 2001). Det er benyttet dataprogrammet NVivo som verktøy for analysen av datamaterialet. For styrke påliteligheten til denne studien er det redegjort for de kategorier som er benyttet i analysen, og grunnlaget for analysen er dokumentert med utskrifter fra NVivo som viser oversikt over kodingen av de inkluderte tekstene (kan gjøres tilgjengelig).

Rapporten til denne studien er en tekst som gjenspeiler mine fortolkninger av de tekstene som jeg har studert. Thagaard (2013) skriver da at forskeren har innflytelse på den kunnskapen som utvikles, og at presentasjonen vil preges av forskerens forståelse. Jeg er klar over at jeg som yrkesfaglærer i den videregående skolen har brakt med meg en forforståelse av forskningsfeltet. Jesson et al. (2011) påpeker at vi bringer med oss taus kunnskap fra tidligere erfaring, intuisjon og ut fra hva vi tror på og de verdiene vi står for. For å styrke troverdigheten til studien er det derfor lagt vinn på å tydeliggjøre hvilke teoretiske antakelser som ligger til grunn for mine tolkninger og konklusjoner. I tolkning av meningsfulle mønstre, fremmer Ricoeur at løsningen er «*not to deny the role of personal commitment in understanding human phenomena, but to qualify it*» (Ricoeur, 1981, s. 220). Dette er gjort ved å redegjøre for studiens teoretiske perspektiv og rammeverk for analysen, og ved at diskusjonen av resultatene er gjort opp mot et teoretisk grunnlag med henvisninger. Ved et reflektert forhold til mitt eget ståsted, vil mitt bidrag med studien kunne springe ut fra hvordan min forforståelse har preget vektlegging av aspekter ved det mangefasetterte begrepet deltakelse.

Gyldigheten til studien, om hvorvidt studiens tolkninger representerer den studerte virkeligheten, må leseren kunne gjøre seg en vurdering av (Thagaard, 2013). Det innebærer at prosessen som fører frem til resultatene må tydeliggjøres ved at det redegjøres for fremgangsmåter under datainnsamling, hvordan analysen gjennomføres og hvordan resultatene tolkes – studiens gjennomsiktighet (Thagaard, 2013). I overensstemmelse med dette gis det i denne studien en redegjørelse av metodevalg og prosessen med innhenting, utvalg og analyse av datamateriale.

Det kan tenkes at begrepet deltakelse tolkes ulikt i ulike land eller ulike forskningsmiljø, og det kan fordre en refleksjon rundt dette for å styrke gyldigheten. Det ble derfor redegjort i det teoretiske grunnlaget for hvordan begrepet betegnes i denne studien, og hvordan det oversettes mellom engelsk og de skandinaviske språk. Videre ble det i den innledende analysefasen utført en sortering av datamaterialet på grunnlag av studienes metodiske valg og vitenskapsteoretiske perspektiv. Det ble deretter i analysen av forståelsen av begrepet i de studerte artiklene gitt en sammenstilling og kontrastering av hvordan de ulike forfatterne definerer og benytter begrepet.



For å videre styrke studiens gyldighet ble det i det innsamlede datamaterialet inkludert kun vitenskapelige artikler som er publisert i anerkjente fagtidsskrift. Det å holde seg til fagfelleverderte tekster kan styrke gyldigheten, men kan også sies å begrense mulighetene for nytenkning ved at det kun sees på den forståelsen som tilhører et paradigme (Jesson et al., 2011). Samtidig er det i diskusjonen som gjøres i lys av det teoretiske grunnlaget at det kritiske blikket kan vendes mot de rådende perspektiver i forskningsfeltet. Ut fra denne studiens problemstilling, altså å finne frem til en forståelse av deltakelse som begrep (og ikke gjøre en vurdering av forskningsresultater eller konklusjoner), kan det sies å ikke være nødvendig at det ble holdt seg strengt til fagfelleverderte artikler så lenge tekstene ble hentet fra anerkjente og etterrettelige kilder. Det ble likevel valgt å avgrense til fagfelleverderte artikler for å gjøre det håndterbart å trekke opp en klar skillelinje mellom hvilke kilder som skulle inkluderes og hvilke som skulle ekskluderes.

Thagaard (2013) benytter begrepet overførbarhet for å beskrive hvordan konklusjoner i en studie kan være gyldige også i andre sammenhenger. Det er da fortolkning som gir grunnlag for overførbarheten, hvor det identifiseres generelle trekk ut fra beskrivelsene av mønstre i datamaterialet. Det er i denne studien gitt beskrivelser av mønstre i datamaterialet for å skape oversikt over hvordan deltakelse som begrep forstås når inkluderende bestrebelser studeres, mens konklusjonene i studien av hvordan begrepet forstås i en pedagogisk sammenheng er fundert på en fortolkning og drøfting av disse mønstre ut fra studiens teoretiske grunnlag.

### **3.4 Ethiske hensyn**

Forskningsetiske retningslinjer fastsetter at en streben etter sannhet er forskningens sentrale forpliktelse, og derfor står vitenskapelig redelighet sentralt i forskningsetikken. Dette stiller krav til dokumentasjon og konsistens, sammenheng og klarhet i argumentasjon. Videre fordres det en vilje til upartisk drøfting av motstridende synspunkt, og til å innse sin egen feilbarlighet (NESH, 2006).

Redelighet handler også om god henvisningsskikk som muliggjør etterprøving av påstander og argumentasjon. Parafisering innebærer en fare for at argumentasjonen egentlig er andres, og troverdigheten hviler da på at det markeres et tydelig skille mellom egne og kildematerialets konklusjoner (NESH, 2006).

### 3.5 Innhenting og utvalg av data

I denne studien består datamaterialet av innhentet og strategisk utvalgte tekster. Et slikt formålstjenlig utvalg tillater at det gjøres utvalg som illustrerer de egenskapene ved et fenomen som forskeren er interessert i. En slik utvelgelse fordrer da, fremsetter Silverman (2001), en kritisk refleksjon rundt de parametre som ligger til grunn for utvalget som gjøres. Strategisk utvalg gjøres ut fra problemstillingen, og prinsippene for utvelgelsen har betydning for overførbarheten til studiens konklusjoner (Thagaard, 2013).

Utvalget av datamaterialet er i denne studien utført etter relevans for å svare på problemstillingen, og det har hatt som formål å nå en teoretisk metning hvor ytterligere datamateriale ikke kan tilføre ny kunnskap (Thagaard, 2013). Samtidig minner Dixon-Woods (2011) om at det må tas hensyn til at forskningsartikler iboende har som formål å bringe ny kunnskap til et forskningsfelt, og det er en fare for å gå glipp av relevant og ny innsikt ved avgrensning. Dixon-Woods (2011) advarer også om at en teoretisk *sampling* for å begrense utvalget kan komme i konflikt med kravet om eksplisitte inkluderingskriterier og repliserbarhet til en systematisk litteraturstudie. Det er derfor i denne studien avgrenset ved å gjøre søkene i databaser spesifiserte ved hjelp av søkestrenger med boolske operatører, og ved å snevre inn filtreringen av søkeresultatene etter klare kriterier for inkludering og ekskludering. For å skape gjennomsiktighet (Jesson & Lacey, 2006) i dette henseende redegjøres det her i det etterfølgende for søkeprosessen og kriteriene for inkludering og ekskludering av tekster i datamaterialet.

#### 3.5.1 Søkeprosessen og filtrering av resultat

For å finne relevant datamateriale ble det foretatt systematiske databasesøk ut fra spesifiserte parametre, og søkeresultatene ble filtrert ut fra spesifiserte kriterier for utvelgelse. For å sikre gjennomsiktighet slik at denne søke- og filtreringsprosessen kan granskes og vurderes av leseren (Dixon-Woods, 2011), er den dokumentert i vedleggene 1 og 2 med tabeller som viser oversikt over databaser og søkestrengene som ble benyttet der, samt hvilken litteratur som ble valgt ut til datamateriale. Det ble foretatt flere pilotsøk i de benyttede databasene, og i tabellene er det dokumentert de boolske kombinasjonene som viste seg mest formålstjenlige til å sirkle inn de relevante artiklene som ble funnet. For å ivareta påliteligheten til søkeprosessen, ble søkene gjentatt i etterkant for å kunne konstatere at de var repliserbare.

Søketreffene ble samlet i mapper i databasene, og referanser med *abstract* ble lastet ned og importert i EndNote (dataprogram for håndtering av litteraturreferanser) hvorpå det ble generert oversikt over søkeresultatet med litteraturreferanser som dokumentert i vedlegg 1. Det ble i

tillegg til den automatiske duplikatkontrollen i EndNote foretatt manuell kontroll for å luke ut duplikater blant søketreffene.

Filtreringen av søketreffene ble utført i to faser. I den første filtreringsfasen ble det foretatt en sortering på bakgrunn av titler, emneknagger og korte beskrivelser av artiklene som følger hvert treff i databasene. De titlene som kunne indikere oppfyllelse av fastsatte kriterier for inkludering ble katalogisert og utvelgelsen til gjennomgang av *abstract* redegjort for. For å skape gjennomsiktighet i filtreringen, ble det gitt en oppsummerende beskrivelse av de søketreffene som ble ekskludert fra datamaterialet med redegjørelse for ekskluderingen fra datamaterialet, samt redegjørelse for inkludering av titler til neste fase. Vedlegg 1 viser oversikt over første fase i filtrering av søketreffene.

I den andre fasen ble filtreringen foretatt på grunnlag av gjennomlesing av *abstract* til de artiklene som ble inkludert i den første filtreringsfasen, supplert med gjennomgang av fulltekst i tvilstilfeller. Igjen med hensyn til gjennomsiktighet i prosessen for utvelgelse av datamateriale etter fastsatte kriterier, ble det gitt en nærmere beskrivelse av artiklene på grunnlag av *abstract*, med redegjørelse for den endelige inkludering i, og ekskludering fra datamaterialet som skal analyseres. De inkluderte artiklene ble lastet ned i fulltekst og importert i EndNote for katalogisering og videre eksport til dataprogrammet NVivo for kvalitativ analyse. Vedlegg 2 viser oversikt over andre fase i filtrering av søketreffene.

### **3.5.2 Valg av databaser**

Valg av databaser for søkene ble gjort ut fra studiens problemstilling og dens overordnede avgrensning til pedagogisk forskning i en skandinavisk kontekst. Antall databaser utgjør en begrensning i denne litteraturstudien, men det var nødvendig å begrense omfanget av søket innenfor tidsrammene til prosjektet. I samsvar med valg av databaser i litteraturstudien til Marinossan et al. (2007) ble det innledningsvis gjort pilotsøk i svenske og danske bibliotekdatabaser (Libris og DEFF), men disse søkene ble imidlertid forlatt ettersom det gikk utover tidsrammene å følge dem opp. Dette i stor grad på grunn av begrenset tilgang til dokumentene som fremkom i søketreffene.

Søk etter norsk-, svensk- og danskspråklige artikler ble da i utgangspunktet utført ved å benytte Oria (fra nettsiden til bibliotektjenesten ved Universitetet i Stavanger) som er en søketjeneste som gir tilgang til det samlede materialet som finnes ved de fleste norske fag- og forskningsbibliotek (BIBSYS, 2016). Denne databasen tilsvarer valg av database for norske søk hos Marinossan et al. (2007), og ble supplert med søk etter norsk-, svensk- og danskspråklige

artikler i NorArt som er Nasjonalbibliotekets søketjeneste med referanser til artikler fra norske og nordiske tidsskrift.

Ettersom en stor del av forskningslitteraturen skrives på engelsk og publiseres internasjonalt, ble det i tillegg til Oria og NorArt også foretatt engelskspråklig søk i databasen ERIC, som er en søketjeneste med referanser til tidsskriftsartikler innen pedagogikk og undervisning. Videre ble det søkt direkte i tidsskriftet *International Journal of Inclusive Education*, ettersom det er et tidsskrift som er rettet direkte inn mot det forskningstemaet som denne studiens problemstilling er knyttet opp mot.

I tråd med valg av databaser som ble gjort i litteraturstudier av Göransson og Nilholm (2014), samt Dyson et al. (2002) med inkludering som tema, ble det i tillegg til ERIC også utført pilotsøk i den internasjonale, tverrfaglige databasen *Academic Search Premier*, samt *PsycINFO*. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å sette opp spesifikke søk som sirklet inn relevante treff. For å favne om relevante treff utover det som allerede ble funnet i de øvrige søkene, var det nødvendig med mer åpne søk som da innenfor de gitte tidsrammene ga en u håndterbar stor mengde treff. Disse forsøkene ble forlatt da de viste seg å gå ut over prosjektets tidsrammer.

### **3.5.3 Avgrensning i utvalget av datamaterialet**

Datamaterialet til denne studien er vitenskapelige artikler som presenterer empiriske studier av inkluderende praksis i det skandinaviske klasserommet, og som tematiserer deltakelse som et begrep i den konteksten. Når det skal utføres en litteraturstudie for å kretse inn forskning av et fenomen, kan det være relevante studier som ser på det samme fenomenet men uten å bruke de samme begrepene som litteraturstudien går ut ifra. Dersom en litteraturstudie tar mål av seg å gi en oversikt over et forskningsområde, kan det argumenteres for at søket etter litteratur bør utvides for å inkludere flest mulig kilder som kan belyse fenomenet (Haug, 2014). Søket i denne litteraturstudien er likevel begrenset til varianter av ordet deltakelse i tilknytning til ordet inkludering, og det er gjort delvis for å begrense omfanget av datamateriale til en håndterlig mengde ut fra tidsrammene til en masteroppgave, men likevel mest for å ut fra problemstillingen få frem hvordan deltakelse som begrep eksplisitt tematiseres i forskningslitteratur spesifikt tilknyttet inkludering i skolen. Søket ble derfor grunnet på en antakelse om at ordet deltakelse og varianter av ordet inkludering forekom i de relevante artiklene og ville komme opp i ordsøk i databaser.

Det ble i pilotsøk bekreftet at deltakelse er et ord som benyttes ofte i språket, og at det som begrep også er brukt i en rekke ulike sammenhenger. For å knytte deltakelse mer spesifikt opp

mot inkluderende pedagogikk, ble det derfor lagt til ordene «inkludering» og «inkluderende» i søkene, samt ord som spisset søket inn mot kontekst av klasserommet der omfanget av søkeresultatet ble u håndterbart stort. De ordene som syntes å gi flest relevante treff ble benyttet i de endelige søkene som dokumentert i vedlegg 1. Pilotsøk med flere overlappende ord ut over disse ga ikke flere relevante treff, uten at også omfanget av irrelevante treff ble uoverkommelig stort.

Forsøk på avgrensning ved hjelp av emnevalg i databasene ble forlatt til fordel for avgrensning ved hjelp av søkestrenger med boolske operatører i tråd med søkemetodikken benyttet i de systematiske litteraturstudiene til Dyson et al. (2002) og Göransson og Nilholm (2014). Dette også fordi det viste seg at de benyttede databasenes emneavgrensning utelot relevante artikler som ikke var merket med inkludering eller deltakelse som emne selv om dette var tilfelle. Det ble i pilotsøk funnet å være varierende praksis for hvordan artikler ble merket med hensyn til emne både mellom og innad i databasene.

Det ble også i søkene i de internasjonale databasene benyttet et ledd med de aktuelle landsnavn for å avgrense til skandinaviske studier. Dette ble i utgangspunktet vurdert å kunne føre til at relevante studier falt utenfor nedslagsfeltet til søkene, ettersom det forutsetter at det eksplisitt benevnes hvor de aktuelle studiene er funnet sted. Ulike pilotsøk uten dette leddet i søkestrengen ble foretatt uten at det syntes å fremkomme noen treff som bekreftet denne bekymringen, og det ble derfor av praktiske grunner benyttet for å begrense antall treff til et overkommelig antall for manuell filtrering. I de engelskspråklige databasene ble det benyttet engelske ord som tilsvarte de norske nøkkelordene som nevnt ovenfor, mens det i norske og nordiske databaser ble benyttet svenske og danske oversettelser i tillegg til de norske nøkkelordene. Refleksjoner rundt oversettelse mellom språk er gjort i det teoretiske grunnlaget for studien når det gjelder «deltakelse», og de øvrige oversettelsene er hentet fra faglitteraturen som er trukket inn i her.

Et vedvarende dilemma i søkeprosessen var at spesifikke søk utelot relevante treff, mens mer åpne søk ga u håndterbart mange treff. Det ble derfor forsøkt å finne en fornuftig balanse ut fra prosjektets tidsrammer og omfanget til en masteroppgave. Denne litteraturstudien kan derfor ikke pretendere å gi en dekkende beskrivelse av hvordan deltakelse forstås i det skandinaviske forskningsfeltet innenfor inkluderende pedagogikk, men kan ut fra de artiklene som er funnet belyse en teoretisk forståelse av begrepet.

### 3.5.4 Inkluderings- og ekskluderingskriterier

Utvalget av datamateriale er i denne studien begrenset ut fra følgende inkluderings- og ekskluderingskriterier som er vurdert som formålstjenlige til å besvare problemstillingen:

Det ble søkt etter vitenskapelige artikler

1. med grunnlag i empiriske klasseromsstudier,
2. som tematiserer begrepet deltakelse satt i sammenheng med inkluderende praksis i den felles skolen,
3. som er fagfellevurdert og publisert i anerkjente, faglige tidsskrift, og
4. med grunnlag i studier av inkludering i en skandinavisk sammenheng.

I henhold til studiens formål og problemstilling vil det gjennom utforskning av empiriske studier av det inkluderende klasserommet undersøkes hvordan begrepet deltakelse blir forstått i forskning som studerer inkluderende praksis i klasserommet – og da i henhold til den overordnede avgrensningen til klasserommet i grunnskolen og den videregående skolen.

Empiriske klasseromsstudier forstås her som studier orientert mot å beskrive, analysere og forstå de læringsrelaterte aktivitetene som finner sted i klasserommet (Marinosson et al., 2007). Artikler som bygget på litteraturstudier, eller som var rent drøftende, ble derfor ekskludert fra datamaterialet. Det ble videre valgt å ekskludere andre tekster som forskningsrapporter og doktoravhandlinger for å gjøre datainnsamlingen og analysen håndterbar innenfor rammene til masteroppgaven. Det at det kun inkluderes artikler fra anerkjente tidsskrift gjør det også enklere å ivareta studiens troverdighet ettersom det sikrer at tekstene som analyseres representerer en del av det anerkjente pedagogiske forskningsfeltet. Ut fra vurderingen som ble gjort med hensyn til litteraturstudiets gyldighet ble kun vitenskapelige og fagfellevurderte artikler inkludert i datamaterialet.

Videre, ettersom fenomenet som er studert her er forståelsen av deltakelse som begrep i kontekst av inkluderende praksis i den felles skolen, er det satt som kriterium for inkludering i datamaterialet at begrepet deltakelse tematiseres og settes i denne konteksten. Det ble som utgangspunkt lagt i ordet tematisering at deltakelse skulle benyttes som et begrep og ikke kun benyttes forbigående som et ord i språket, samtidig som det ble gjort til gjenstand for drøfting. Spørsmålet videre var om det skulle stilles krav til at begrepet ble gitt en definisjon, eller om det var tilstrekkelig at deltakelse ble benyttet som et begrep hvis betydning fremkom implisitt i bruken. For å kunne trekke en klar linje mellom inkludering og ekskludering på grunnlag av dette kriteriet, ble det avgjort å stille krav om at begrepet deltakelse ble gitt en definisjon eller

beskrivelse av begrepets innhold og omfang – selv om artikkelen for øvrig omhandler aspekter ved fenomenet deltakelse. Dette for å gjøre det mulig å avgjøre klart om deltakelse ble benyttet som ord eller begrep uten å måtte foreta dypere tekstanalyse.

Endelig ble det i henhold til studiens overordnede avgrensning kun inkludert i datamaterialet artikler som har grunnlag i studier av inkludering i en skandinavisk kontekst. Internasjonale studier ble derfor ekskludert fra datamaterialet.

### **3.5.5 Beskrivelse av søkeresultatet og første filtreringsfase**

Det gis her en beskrivelse av resultatet etter databasesøkene, sammen med en redegjørelse for den første filtreringsfasen. Vedlegg 1 viser oversikt over søkeresultatene og den første fasen i filtreringen av søketreffene. Søkene i databasene ble avgrenset til artikler som materialtype, og det ble slik allerede i søkene ekskludert andre materialtyper som doktoravhandlinger og forskningsrapporter.

Resultatene av søkene som ble foretatt viste en stor spredning tematisk. Det antas at dette skyldes at ordet deltakelse ofte benyttes i en rekke ulike sammenhenger, eksempelvis som deltakelse i en studie eller et utviklingsprogram. Det kan forklare hvorfor flere av titlene i søkeresultatene ikke bar noen indikasjon på relasjon til deltakelse som begrep, og av den grunn ble ekskludert i den første filtreringen. Videre ble det i denne filtreringsfasen ekskludert titler som henspilte på deltakelse som begrep, men som ikke indikerte relasjon til en pedagogisk kontekst, så som titler med tematisk referanse til inkluderende arbeidsliv, politisk og samfunnsmessig deltakelse, og brukerdeltakelse i helse- og omsorgsvesen. Det ble også ekskludert titler som relaterte deltakelse til læring men da utenfor kontekst av skolen, så som rehabilitering og mental helse.

Noen artikler var eksplisitt rettet mot internasjonal kontekst og ble ekskludert i henhold til studiens overordnede avgrensning til skandinavisk kontekst. Av de artiklene som kunne indikere en skandinavisk kontekst var det flere titler som knyttet an mot en inkluderende skolehverdag, men som likevel ble ekskludert fordi de ikke indikerte tematisering av deltakelse i en slik sammenheng. Dette var artikler som blant annet omhandlet tilpasset opplæring, informasjonsteknologi og spesialpedagogisk praksis i skolen. Andre titler igjen henspilte på aspekter ved deltakelse som fenomen, eksempelvis ved å omhandle foreldres deltakelse, alternative utdanningsløp og livslang læring, men gikk utenfor rammene av klasserommet og ble derfor ekskludert.

Det var blant søketreffene flere titler som omhandlet inkludering og hadde en ordlyd som kunne indikere tematisering av deltakelse, men som likevel ble ekskludert fra datamaterialet så lenge det kom klart frem at det ikke var empiriske studier men litteraturstudier eller teoretiske drøftinger av eksempelvis ulike tolkninger av inkluderende opplæring, perspektiver på en skole for alle, læring som sosial praksis, tilpasset opplæring, demokratiopplæring og grunnskolens kvalifisering til samfunnsdeltakelse.

Noen av titlene relaterte tydelig til deltakelse som begrep i sammenheng med inkluderende praksis, men da i kontekst av barns demokratiske deltakelse og medvirkning i barnehagen. Ut fra denne studiens problemstilling og overordnede avgrensning til klasserommet i den felles skolen, ble artikler som omhandlet deltakelse i barnehagen ekskludert. Andre titler ble ekskludert fordi de ikke relaterte til en kontekst av klasserommet men omhandlet deltakelse og inkludering på andre nivåer i skolen, så som skoleledelse og læreres deltakelse i inkluderende skoleutvikling.

Samlet antall ulike treff for alle søkene var 315 titler, og antall artikler av disse som ble valgt til gjennomgang av *abstract* var 26. De titlene som ble valgt til gjennomlesing av *abstract* var først og fremst de som eksplisitt inneholdt ordet deltakelse samtidig som ordlyden indikerte at det var empiriske studier med tilknytning til den inkluderende skolehverdagen. Dette var artikler som omhandlet klasseromsdeltakelse og opplevelse av deltakelse i skolen hos elever som møter funksjonshindre, interaksjon i klasserommet, vilkår for faglig og sosial deltakelse, myndiggjøring, elevdeltakelse og måloppnåelse, samt deltakelse i relasjoner til medelever. Det ble også inkludert en tittel som refererte til læring som endret deltakelse, selv om det ikke klart ble indikert at temaet var i kontekst av det inkluderende klasserommet.

I tillegg ble det inkludert titler som ikke eksplisitt nevnte ordet deltakelse, men som i ordlyden likevel antydte en tilknytning til temaet samtidig med at det ble indikert at det var empiriske studier, eller som også i emneknagger og korte beskrivelser i databasene ga inntrykk av å kunne omhandle aspekter av fenomenet deltakelse og derved også gi en definisjon av begrepet. Dette var artikler som omhandlet inkluderende opplæring, relasjon lærer/elev og elevmedvirkning i skolehverdagen, interaksjoner og samtaler i klasserommet, inkluderende og ekskluderende prosesser i klasserommet, klimaet i det inkluderende klasserom, kooperative arbeidsformer, inkludering for økt måloppnåelse, elevenes opplevelse av skolen som arena for faglig læring og sosialt fellesskap, samt tilpasset opplæring i lys av inkludering, situert læring og likeverdige muligheter i klasserommet og utdanning.



### 3.5.6 Beskrivelse av artikler og andre filtreringsfase

Det gis her en redegjørelse av den andre filtreringsfasen og en beskrivelse av de ekskluderte og inkluderte artiklene. Vedlegg 2 viser oversikt over andre fase i filtrering av søketreffene. Etter gjennomlesing av *abstract* ble det av de 26 titlene ekskludert fra datamaterialet 3 artikler som ved nærmere ettersyn viste seg å ikke være empiriske studier, og 12 artikler hvor deltakelse som begrep ikke ble tematisert ved å gjøres til drøfting i kontekst av inkluderende klasseromspraksis.

Artiklene som viste seg å ikke være basert på empiriske studier omhandlet inkluderende opplæring, tilpasset opplæring i perspektiv av situert læring, samt likeverdige muligheter i klasserommet. De øvrige artiklene som ble ekskludert kan deles inn i to grupper. Den ene gruppen besto av artikler hvor ordet deltakelse ble benyttet i tittel eller *abstract*, men hvor deltakelse som begrep likevel ikke ble tematisert i en kontekst av inkludering. Dette var artikler som omhandlet aspekter ved fenomenet deltakelse, nærmere bestemt elevdeltakelse og interaksjon i klasserommet, vilkår for faglig og sosial deltakelse, myndiggjøring, inkluderende opplæring, samt læring som endret deltakelse.

Den andre gruppen bestod av artikler hvor ordet deltakelse ikke ble benyttet i tittel, men hvor det ble benyttet overlappende ord som kunne indikere fokus på fenomenet deltakelse. Disse artiklene omhandlet en inkluderende kontekst, og også aspekter ved fenomenet deltakelse. Gjennomgang av artiklene avdekket imidlertid at selv om ordet deltakelse ble benyttet, var dette forbigående og uten at det ble definert nærmere som begrep eller tematisert eksplisitt ved å gjøres til gjenstand for drøfting. Dette var artikler som omhandlet relasjon lærer/elev og elevmedvirkning i skolehverdagen, inkluderende og ekskluderende prosesser i klasserommet, inkludering for økt måloppnåelse, tilpasset opplæring i lys av likeverdige utdanningsmuligheter, samtaler i klasserommet, samt elevenes opplevelse av skolen som arena for faglig læring og sosialt fellesskap.

Det var 11 artikler som etter gjennomgang av *abstract* ble inkludert i datamaterialet, og disse artiklene hadde det til felles at de alle var publisert i anerkjente, faglige tidsskrift, og at de alle var fagfelleverderte artikler som tok utgangspunkt i empiriske studier av inkluderende praksis i en skandinavisk kontekst.

Det viste seg nødvendig å gå gjennom fulltekst av artiklene for å kunne vurdere oppfyllelse av kriteriet om at deltakelse som begrep skulle være tematisert og satt i sammenheng med inkluderende praksis i den felles skolen. Noen artikler benyttet deltakelse som begrep i både tittel og *abstract*, samtidig som det ble satt i kontekst av inkludering. Dette var artikler som

også eksplisitt definerte og drøftet deltakelsesbegrepet og derved klart oppfylte dette kriteriet. Artiklene som falt inn i denne kategorien omhandlet klasseromsdeltakelse og opplevelse av deltakelse i skolen hos elever som møter funksjonshindre, samt deltakelse i relasjoner til medelever.

Videre ble det inkludert artikler som benyttet begrepet deltakelse i tittel og *abstract*, men som ikke satte det eksplisitt i kontekst av inkludering. Det ble imidlertid benyttet overlappende ord som indikerte at det implisitt var studier av inkluderende klasserom. Dette var artikler som omhandlet klasseromsdeltakelse og opplevelsen av deltakelse hos elever som møter funksjonshindre i vanlig skole, samt elevdeltakelse og måloppnåelse.

Det ble også inkludert artikler hvor deltakelse ikke ble benyttet i tittelen men i *abstract*, samtidig som begrepet ble satt i kontekst av inkludering. Dette var artikler som omhandlet muligheter for interaksjon i det inkluderende klasserommet, tilpasset opplæring i lys av inkludering, samt klimaet i det inkluderende klasserom.

Endelig ble det også inkludert i datamaterialet en artikkel hvor deltakelse ikke ble benyttet i tittel eller *abstract*, men hvor det ble brukt overlappende ord som henspilte på aspekter ved deltakelse. Skumlesing viste at deltakelse ble benyttet som begrep i kontekst av inkludering og gitt nærmere definisjon eller beskrivelse. Dette var en artikkel som omhandlet kooperative arbeidsformer og interaksjoner mellom elever i en inkluderende kontekst.

Det ble i søkeprosessen ikke gjort avgrensning i tidsrom for publisering av artikler. Det viste seg likevel at de artiklene som ble inkludert i datamaterialet faller innenfor tidsrommet fra 2007 til 2015. Utilsiktet representerer datamaterialet slik tidsrommet som etterfølger studien til Marinossion et al. (2007). Ettersom herværende studies begrensede litteratursøk ikke kan ta mål av seg å finne datamateriale representativt for et helt forskningsfelt, gjøres det her ikke forsøk på å tolke sammentreffet i tidsrom.

For de 11 artiklene som i den andre filtreringsfasen ble inkludert i datamaterialet, ble filer med fulltekst importert til dataprogrammet NVivo for kvalitativ analyse.

### **3.6 Analyseprosessen**

Analysen av datamaterialet ble gjennomført med formål i å utvikle forståelse av meningsinnholdet i de studerte tekstene med relevans til studiens forskningsspørsmål om hvordan begrepet deltakelse forstås i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i klasserommet. Samtidig hadde analysen til formål å beskrive, sammenstille og kontrastere de

ulike artiklene i datamaterialet for å få frem mønstre i hvordan begrepet deltakelse forstås i denne kontekst.

Som analyseverktøy ble det benyttet begrepsstyrt koding av datamaterialet med analytiske kategorier som var utviklet på forhånd med grunnlag i eksisterende litteratur på området (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse analytiske kategoriene er trukket ut fra studiens teoretiske grunnlag som redegjort for i delkapittel 2.3 om studiens analytiske rammeverk.

Med henvisning til Marinossan et al. (2007) er de analytiske kategoriene for studien valgt å være forståelse av *deltakelse som*:

- *sosial deltakelse*,
- *faglig deltakelse*, samt
- *demokratisk deltakelse*.

Analysen ble utført i to faser med en innledende, beskrivende fase hvor de analyserte artiklene ble sammenstilt og kontrastert. Deretter ble det utført en fortolkende fase for å avdekke overordnede mønstre i datamaterialet i hvordan deltakelse som begrep forstås i de analyserte artiklene. Det gis her i det følgende en begrunnelse og redegjørelse for fremgangsmåten i de to fasene i analysen.

For å kunne sammenstille og kontrastere studiene i datamaterialet (Jesson & Lacey, 2006), ble de innledningsvis sortert etter de analytiske kategoriene redegjort for ovenfor. De enkelte studiene i datamaterialet hadde i større eller mindre grad fokus på flere av disse kategoriene, men de ble likevel delt inn etter hvor hovedfokuset i den enkelte studie ble vurdert å ligge. Forståelsen av deltakelse som begrep slik den kom frem i de enkelte studienes teoretiske bakgrunn kunne likevel romme flere aspekter som falt inn under flere av analysekategoriene over, og de aspektene ble inkludert i den fortolkende fasen av analysen ved at aktuell tekst ble kodet inn under relevant analytisk kategori.

Til den innledende sorteringen av studiene ble det lagt til kategorien *teoretisk ramme* for å kunne skille mellom ulike teoretiske perspektiv (Jesson & Lacey, 2006) på deltakelse som begrep. For videre å skape oversikt over studiene og sette dem i kontekst, ble det i tillegg til kategorien *land* hentet fra Marinossan et al. (2007) de supplerende kategoriene *tematisk fokus*, *metode* og *arena*. Studiene ble kategorisert etter tematisk fokus på grunnlag av hvordan de aktuelle artiklene beskriver studienes formål, forskningsspørsmål og fokus. Videre dannet de ulike artiklenes redegjørelse for studienes metodikk grunnlag for å sortere dem etter metodevalg. Endelig kom det frem av de analyserte artiklene hvorvidt deltakerne i studiene var

elever i grunnskolen eller den videregående skole, og studiene kunne på det grunnlaget kategoriseres etter arena.

Anvendelsen av kategoriene *land* og *arena* muliggjorde en bekreftelse på at artiklene som ble analysert var tilknyttet en kontekst av det felles, skandinaviske klasserom i henhold til studiens overordnede avgrensning. Sorteringen etter de tre analytiske hovedkategoriene muliggjorde avdekking av et mønster i forståelsen av deltakelsesbegrepet knyttet til grad av fokus på de *sosiale, faglige og demokratiske* dimensjoner av visjonen om inkludering forstått som alle elevers rett til å oppleve fellesskap, læringsutbytte og demokratisering i en skole for alle (Haug, 2010). Dette mønsteret kunne i analysen knyttes til et mønster i forståelse av deltakelse i relasjon til teoretisk perspektiv som ble avdekket i sorteringen etter de supplerende kategoriene *tematisk fokus, metode og teoretisk ramme*.

Under sorteringen etter de analytiske kategoriene ble det i samsvar med studien til Marinsson et al. (2007) skjelnet mellom studiene i datamaterialet ut fra hvilken vekt de legger på deltakelse som en *sosial prosess* og deltakelse som en *faglig prosess*. Under kategorien for sosial deltakelse ble det inkludert studier som ser på deltakelse som knyttet til tilhørighet, relasjoner og involvering i et sosialt fellesskap. Videre ble studier som også knyttet deltakelse til elevers samhandling i læringsprosesser inkludert under kategorien faglig deltakelse. I tillegg til å skille mellom studier ut fra vektlegging av de sosiale og faglige dimensjonene, ble det også foretatt en kategorisering ut fra vektlegging av den *demokratiske dimensjonen* av deltakelsesbegrepet. Dette for å kunne identifisere studier som vektlegger betydningen av medvirkning og innflytelse for at det skal kunne tales om aktiv deltakelse – og også studier med fokus på de forpliktende relasjonene i et samfunnsmessig fellesskap.

I den fortolkende fasen av analysen ble koding av datamaterialet utført i NVivo som er et dataprogram for kvalitative analyser, og da ved å knytte utsnitt av de enkelte tekster til de analytiske kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse. NVivo produserte en utskrift med alle de kodete tekstutsnittene samlet for hver av de analytiske kategoriene, noe som muliggjorde oversettelse og meningsfortetting for å trekke ut hvordan begrepet deltakelse blir forstått i studiene sett gjennom det analytiske rammeverket. I meningsfortettingen ble originalteksten komprimert til kortere setninger som gjengir den umiddelbare meningen i relevante utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodingen og meningsfortettingen dannet grunnlag for analysen og fortolkningen av datamaterialet som presenteres i kapittel 4. Dette er dokumentert og kan gjøres tilgjengelig for innsyn, men er på grunn av omfanget valgt å ikke medfølge oppgaven.

Gjennom den påfølgende fortolkningen ble utsagnene rekontekstualisert innenfor en bredere referanseramme (Kvale & Brinkmann, 2009). Det foregikk ved at fortolkningen i analysen gikk utover de umiddelbare utsagnene som var meningsfortettet for å finne frem til overordnede mønstre som fremkom da de kodete tekstutsnittene ble samlet for hver av de analytiske kategoriene. I et dialektisk forhold mellom å forklare og forstå, avdekkes et dynamisk meningsinnhold som slik Ricoeur formulerer det «*wants to grasp the proposed worlds opened up by the references of the text*» (Ricoeur, 1981, s. 218). I en hermeneutisk prosess (Kvale & Brinkmann, 2009) ble fortolkningene fra hver av kategoriene satt i relasjon til helheten av en inkluderende pedagogisk kontekst.

Den innledende kategoriseringen ble i samsvar med studien til Marinossion et al. (2007) fremstilt i tabellform som vist i neste kapittel hvor det gis en beskrivende analyse av sentrale tendenser i datamaterialet ut fra dette. Deretter presenteres resultatet av den fortolkende analysen av datamaterialet, før det ut fra den helhetlige fortolkningen av hvordan deltakelsesbegrepet forstås gis en oppsummering som gir fokus til den påfølgende diskusjonen.

## 4. Analyseresultater

Kapittel 4.1 gir en beskrivelse av de sentrale tendensene som fremkommer i datamaterialet, oppsummert i tabellform, hvor de ulike artiklene i datamaterialet settes i kontekst, sammenstilles og kontrasteres. Deretter redegjør kapittel 4.2 for hvordan begrepet deltakelse blir forstått i datamaterialet sett gjennom det analytiske rammeverket bestående av kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse. Avslutningsvis presenterer kapittel 4.3 oppsummerende en helhetlig fortolkning av hvordan deltakelse forstås i pedagogisk forskning på inkluderende praksis i klasserommet.

### 4.1 Beskrivelse av sentrale tendenser

Som det fremkommer av tabell 1 på neste side består datamaterialet av 11 artikler fordelt over tidsrommet fra 2007 til 2015. Disse artiklene presenterer empiriske klasseromsstudier som tematiserer begrepet deltakelse satt i sammenheng med inkluderende praksis i den felles skolen. Studiene er foretatt i en skandinavisk kontekst og fordeler seg med 4 svenske og 6 norske studier (hvorav 3 fra samme forskere), samt 1 dansk studie. Alle studiene har det felles klasserommet i grunnskolen som arena for empiriske data, med unntak av én studie som også ser på deltakelse hos elever i den videregående skolen.

Det identifiseres i den innledende analysen fire sentrale tendenser som får betydning for den etterfølgende fortolkende analysen av hvordan deltakelse forstås som begrep i artiklene. Ved å inndele studiene etter *tematisk fokus, metodevalg og teoretisk ramme* trer det frem et overordnet mønster i hvordan deltakelse forstås i datamaterialet. Kapittel 4.1.1 redegjør for et fremtredende trekk ved dette mønsteret hvor hovedvekten av studiene har fokus på deltakelse knyttet til elever kategorisert som å ha funksjonshemming eller lærevansker. Kapittel 4.1.2 redegjør for at det samtidig fremkommer at forståelsen av deltakelsesbegrepet kan knyttes til teoretisk ramme og metodiske valg. Ved å videre kategorisere studiene etter hvorvidt hovedfokus er på de *sosiale, faglige eller demokratiske aspekter* ved deltakelse, fremtrer et mer detaljert mønster i hvordan deltakelse forstås som begrep. Kapittel 4.1.3 redegjør for en tendens som sees i det til at fokus er på det sosiale aspektet ved deltakelse fremfor de faglige og demokratiske aspektene. Avslutningsvis redegjør kapittel 4.1.4 for en tendens i datamaterialet til at deltakelse i større grad handler om hva elevene opplever og hva de gjør sammen, og i mindre grad om hva som kvalitativt finner sted i møtene mellom menneskene i klasserommet.

Studier	Land	Arena	Tematisk fokus	Metode	Teoretisk ramme	Deltakelse som:
Alexandersson (2011)	Sverige	Grunnskole	Elev med <i>intellectual disability</i> * i <i>inclusive setting</i> * Intersubjektivitet, interaksjon og kommunikasjon i læringsfellesskap	Kvalitativ Etnografisk observasjon (video og deltakende) Case-studie	Sosiokulturelt og <i>social interaction</i> * perspektiv	Sosial Demokratisk Faglig
Asbjørnslett, Engelsrud og Helseth (2015)	Norge	Grunnskole	Opplevelse av deltakelse Barn med <i>physical disabilities</i> *	Kvalitativ Intervju	Sosiokulturelt	Sosial Demokratisk
Asbjørnslett og Hemmingsson (2008)	Norge	Grunnskole Videregående skole	Opplevelse av deltakelse Tenåringer med <i>physical disabilities</i> *	Kvalitativ Intervju	Sosiokulturelt	Sosial Demokratisk
Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar og Soulie (2014)	Sverige	Grunnskole	<i>Peer tutoring</i> * og interaksjon elever med og uten <i>disabilities</i> *	Kvantitativ Kvalitativ Observasjon Intervju	<i>Collaboration oriented learning</i> *	Sosial Faglig
Niia, Almqvist, Brunnberg og Granlund (2015)	Sverige	Grunnskole	Deltakelse og <i>academic achievement</i> *	Kvantitativ Spørreskjema	Deltakelse som <i>multidimensional construct</i> *	Sosial Faglig
Nordström (2011)	Sverige	Grunnskole	Interaksjon elever med og uten <i>intellectual disabilities</i> *	Kvantitativ Kvalitativ Observasjon Intervju	Deltakelse som <i>multidimensional construct</i> *	Sosial
Ohna, Moen og Nevøy (2007)	Norge	Grunnskole	Samhandlingsmønstre i klassen som et læringsfellesskap	Kvalitativ Observasjon Intervju	Sosiokulturelt	Sosial Faglig Demokratisk
Tetler og Baltzer (2011)	Danmark	Grunnskole	Opplevelse av klasseromsklima for elever med <i>disabilities</i> *	Kvalitativ Observasjon, Dokumenter	Relasjon individ-kontekst / <i>collective efficacy</i> *	Sosial Faglig Demokratisk
Wendelborg og Tøssebro (2008)	Norge	Grunnskole	Klasseromsdeltakelse for elever med <i>disabilities</i> * Endring med alder	Kvantitativ Spørreskjema	Relasjonelt perspektiv på <i>disability</i> *	Sosial
Wendelborg og Tøssebro (2010)	Norge	Grunnskole	Klasseromsdeltakelse for elever med <i>disabilities</i> * Endring med alder	Kvantitativ Spørreskjema og intervju	Relasjonelt perspektiv på <i>disability</i> *	Sosial
Wendelborg og Tøssebro (2011)	Norge	Grunnskole	Forhold mellom organisering av opplæring og sosial deltakelse for elever med <i>disabilities</i> *	Kvantitativ Spørreskjema	Relasjonelt perspektiv på <i>disability</i> *	Sosial

\*begrep som benyttet i kildeteksten.

Tabell 1: Kategorisering av studiene i datamaterialet. Bearbeidet tabell etter Marinsson et al. (2007).

#### **4.1.1 Deltakelse knyttet til noen eller til alle elever**

Et fremtredende trekk ved mønsteret som synliggjøres i den innledende analysen er at hovedvekten av studiene har fokus på deltakelse knyttet til elever kategorisert som å ha funksjonshemming eller lærevansker. Hva angår *det tematiske fokus* kan det anmerkes at 9 av de 11 studiene identifiserer og fokuserer på deltakelse knyttet til en bestemt elevkategori gitt betegnelsen *children/ teenagers/ students with physical/ intellectual disabilities*. Tre studier ser på opplevelsen elever slikt kategorisert har av deltakelse i det felles klasserommet (Asbjørnslett et al., 2015; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Tetler & Baltzer, 2011). Videre er det tre studier som ser på interaksjoner og relasjoner mellom elever slikt kategorisert og andre elever (Alexandersson, 2011; Klavina et al., 2014; Nordström, 2011). Ytterligere tre studier har fokus på deltakelse knyttet til elever som kategoriseres som å ha det som betegnes som *special educational needs/ disabilities*. Elevenes sosiale deltakelse er i disse tre studiene valgt å indikeres av det som betegnes som klasseromsdeltakelse, representert ved tiden disse elevene er tilstede i det felles klasserommet (Wendelborg & Tøssebro, 2008, 2010, 2011).

Det er to studier som skiller seg ut i datamaterialet ved at det ikke foretas kategorisering av elevene, hvorav den ene studien har fokus på forholdet mellom deltakelse og måloppnåelse for elever i skolen (Niia et al., 2015) og den andre studien har fokus på deltakelse knyttet til samhandlingsmønstre i klassefelleskapet i dets helhet (Ohna et al., 2007). Den sistnevnte studien er en kvalitativ studie som inntar et sosiokulturelt perspektiv på læring, og i det sees her et grunnlag for å løfte frem en forståelse av deltakelse som favner visjonen om inkludering som å gjelde alle elever i et heterogent læringsfelleskap.

#### **4.1.2 Fra tilstedeværelse til interaksjoner**

Det fremtrer i den innledende analysen et mønster hvor den teoretiske rammen fordeler seg etter de metodiske valg, og at dette igjen kan knyttes til forståelsen av deltakelse som spenner fra å gi fokus på tilstedeværelse i det felles klasserommet til å gi fokus på interaksjoner i et sosiokulturelt fellesskap.

Det sees en tendens til at deltakelse som begrep forstås i kvantitative studier som primært knyttet til tilhørighet, aksept og sosialt samvær med fokus på elever som er kategorisert som å ha særlige behov. Fokus på kompleksiteten ved et heterogent fellesskap i klasserommet sees derimot i analysen å finnes i datamaterialet representert ved de kvalitative studiene som gjennom sine teoretiske perspektiv har fokus på interaksjoner og samspill mellom menneskene i klasserommet. Disse perspektivene deler seg i to grupper, hvorav den ene gruppen representeres av studiene som baserer teoretisk ramme på klassifikasjonen ICF fra Verdens



helseorganisasjon. Her er fokus på deltakelse som bestemt av samspillet mellom individ og omgivelser. Den andre gruppen representeres av studiene som fra et sosiokulturelt perspektiv ser på deltakelse som knyttet til interaksjoner og samhandlingsmønstre i et læringsfellesskap.

Studiene i datamaterialet fordeler seg *metodisk* med 5 kvalitative og 4 kvantitative studier, samt 2 studier med både kvalitativ og kvantitativ analyse av data. Den *teoretiske rammen* for de ulike studiene fordeler seg etter de metodiske valg, og da tydeligst med de kvalitative studiene som overveiende sosiokulturelt orientert. Av disse studiene er fire eksplisitte om sitt sosiokulturelle perspektiv, hvor klassen sees på som et læringsfellesskap (Alexandersson, 2011; Asbjørnslett et al., 2015; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Ohna et al., 2007), mens én studie grunnes på en teoretisk ramme som gir fokus på relasjonen mellom individ og kontekst (Tetler & Baltzer, 2011). Av de to studiene med både kvalitativ og kvantitativ analyse av data tar den ene studien utgangspunkt i en teoretisk ramme for det som betegnes *collaboration oriented learning* (Klavina et al., 2014), mens den andre studien ut fra klassifikasjonen ICF fra Verdens helseorganisasjon setter opp deltakelse som et *multidimensional construct* (Nordström, 2011). Også én av de kvantitative studiene bygger sin teoretiske ramme på dette deltakelsesbegrepet (Niia et al., 2015), mens de øvrige benytter et begrep gitt betegnelsen sosial deltakelse som inkluderer tilstedeværelse, tilhørighet, samt opplevelse av aksept og vennskap i det felles klasserommet (Wendelborg & Tøssebro, 2008, 2010, 2011).

#### **4.1.3 Et sosialt fremfor faglig og demokratisk fokus**

Ved å videre skjelne mellom sosial, faglig og demokratisk deltakelse som analytiske kategorier, trer det frem et mer detaljert mønster i hvordan deltakelse forstås i datamaterialet – og som igjen kan knyttes til teoretisk ramme for de analyserte studiene. For å kunne inndele studiene etter de analytiske kategoriene, ble det gjort en vurdering av hvor hovedfokus er i den enkelte studie. Det sees her i den innledende analysen en tendens i datamaterialet til at fokus er på sosialt samvær, og at det først og fremst er hos de studiene med et sosiokulturelt perspektiv at det i tillegg er å finne et faglig og et demokratisk fokus på deltakelse.

Samtlige studier i datamaterialet har fokus, om enn ikke alle hovedfokus, på det *sosiale aspektet ved deltakelse* ved å vektlegge tilhørighet til klassefellesskapet og relasjoner til de andre barna der. Videre faller studiene inn i tre undergrupper under kategorien sosial deltakelse. Noen studier har fokus på tilstedeværelse og aksept i klassemiljøet for elever som kategoriseres (Wendelborg & Tøssebro, 2008, 2010, 2011), mens andre studier går videre og også ser på interaksjonene mellom elever som kategoriseres og andre i klasserommet (Klavina et al., 2014; Niia et al., 2015; Nordström, 2011). Videre har den tredje gruppen av studier i tillegg fokus på

deltakelse som interaksjoner, relasjoner og samskaping i et sosiokulturelt læringsfellesskap (Alexandersson, 2011; Asbjørnslett et al., 2015; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Ohna et al., 2007; Tetler & Baltzer, 2011).

Det er først og fremst hos de studiene med et sosiokulturelt perspektiv at det er å finne et faglig fokus på deltagelse. Det er identifisert fem studier som i tillegg til sosial deltagelse også har fokus på det *faglige aspektet ved deltagelse*. Fire av disse studiene har et faglig fokus i at det, om enn på ulikt vis, sees kvalitativt på interaksjoner mellom elever i faglig aktivitet (Alexandersson, 2011; Klavina et al., 2014; Ohna et al., 2007; Tetler & Baltzer, 2011). Den femte av disse studiene kan også sies å ha et faglig fokus i at det kvantitativt sees på sammenhengen mellom elevenes måloppnåelse i fag og deres deltagelse i skolehverdagen (Niia et al., 2015).

Videre er det blant de sosiokulturelt orienterte studiene at det i tillegg er å finne et demokratisk fokus på deltagelse. Det er fem studier som i tillegg til sosial deltagelse også har fokus på det *demokratiske aspektet ved deltagelse*. Dette fokuset er i grove trekk å finne i disse studiene ved at det sees på muligheten for medvirkning i beslutninger som angår elevenes skolehverdag generelt (Asbjørnslett et al., 2015; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008), og også mulighetene for å påvirke den faglige konteksten (Ohna et al., 2007; Tetler & Baltzer, 2011). Videre er fokuset å finne i at det sees på mulighetene for gjensidighet i interaksjoner og for å påvirke den sosiale konteksten (Alexandersson, 2011). Endelig er det å finne et fokus på det demokratiske aspekt ved deltagelse som sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap med rettigheter og medansvar (Ohna et al., 2007).

#### **4.1.4 Fokus på hva elevene opplever og hva de gjør sammen**

Avslutningsvis sees det i den innledende analysen en sentral tendens i datamaterialet til at deltagelse i større grad handler om hva elevene opplever, i mindre grad om hva de gjør sammen, og i minst grad om hva som finner sted i møtene mellom menneskene i klasserommet. Flest studier ser på tilhørighet, sosiale relasjoner og elevenes opplevelse av deltagelse i det felles klasserommet (Asbjørnslett et al., 2015; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Niia et al., 2015; Tetler & Baltzer, 2011; Wendelborg & Tøssebro, 2008, 2010, 2011), mens færre studier går videre og ser på interaksjonene og samhandlingsmønstrene i læringsfellesskapet (Alexandersson, 2011; Klavina et al., 2014; Nordström, 2011; Ohna et al., 2007), og kun én av studiene har også fokus på det kvalitative i det som intersubjektivt finner sted i møtene mellom deltakerne der (Alexandersson, 2011).

Identifiseringen av disse tendensene i mønsteret som fremtrer i den innledende analysen har betydning for den videre analysen for å finne frem til en nyansert forståelse av deltakelsesbegrepet som kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i det felles klasserommet i en skole for alle. Utgangspunktet for den videre fortolkningen er at deltakelse er et sammensatt begrep som behøver å nyanseres for å favne om det komplekse ved menneskelig sameksistens i et heterogent fellesskap i klasserommet. Den sosiokulturelle innfallsvinkelen som er å finne hos noen av artiklene i datamaterialet sees her å kunne tilføre forståelsen av deltakelsesbegrepet en nyanserende dimensjon ved å se på det kvalitative i de sosiale relasjoner, interaksjoner og de mellommenneskelige møtene i et læringsfellesskap.

## **4.2 Analyse av hvordan begrepet deltakelse forstås**

Som det fremkommer i den foregående beskrivelsen av sentrale tendenser i datamaterialet, berører fokus i de analyserte studiene alle de analytiske kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse – om enn da i ulik grad. Det gis her i den videre redegjørelsen av analysen en fortolkning av den forståelse av begrepet deltakelse som er funnet i de analyserte artiklenes teoretiske grunnlag og diskusjon. Denne analysen er utført ved å trekke ut og fortolke det relevante meningsinnholdet i de ulike tekstene sett gjennom det analytiske rammeverket bestående av kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse (Marinossion et al., 2007). På grunnlag av fortolkningene ut fra det analytiske rammeverket gis det deretter i det påfølgende delkapittelet en sammenstilling av hvordan begrepet deltakelse forstås som et pedagogisk begrep knyttet til inkluderende praksis.

### **4.2.1 Sosial deltakelse**

Den analytiske kategorien sosial deltakelse beskriver de subjektive og objektive dimensjonene av tilhørighet, relasjoner og involvering i et sosialt fellesskap. Dette sosiale aspektet ved deltakelse fremsettes gjennomgående i datamaterialet som sentralt for oppfyllelsen av en inkluderende skole, og det fremtrer i analysen tre dimensjoner i forståelsen av hva den sosiale deltakelsen innebærer:

- 1) Å være en del av fellesskapet
- 2) Interaksjon i felles aktiviteter
- 3) Samskaping av mening

Forståelsen av sosial deltakelse fortolkes ut fra datamaterialet som å spenne fra å ha fokus på den subjektive opplevelsen av tilhørighet og anerkjennelse hos den enkelte elev, til å ha fokus

på den objektive samhandlingen som finner sted mellom elevene, og videre til å se på samskapingen av mening i det som gjøres i klasserommet. Uavhengig av om elevenes deltakelse studeres med fokus på deres opplevelse av tilhørighet og deltakelse, eller med fokus på samhandlingen som finner sted, er det gjennomgående for tekstene i datamaterialet at interaksjon i felles aktiviteter forstås som et vesentlig aspekt ved deltakelsesbegrepet. I tillegg trekkes det her frem funn fra analysen som åpner for å forstå deltakelse som en gjensidig prosess av felles meningssskaping hvori de involverte skaper seg selv og hverandre gjennom sosiale relasjoner i et læringsfellesskap.

### *1) Å være en del av fellesskapet*

Det kan innledningsvis identifiseres det å være en del av fellesskapet som både et aspekt ved og forutsetning for deltakelse. Fra ett perspektiv argumenteres det for at det viktigste for elevene er å få være tilstede i elevgruppen og ved kulturelt viktige aktiviteter. Det forstås ikke som nødvendig for opplevelsen av deltakelse å gjøre det samme som de andre elevene i klasserommet, men at den subjektive opplevelsen av å være i atmosfæren av aktivitetene kan regnes for å være involvert (Asbjørnslett et al., 2015; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Fra et annet perspektiv argumenteres det derimot for at en inkluderende skole med målsetting om full deltakelse for alle elever i tillegg må se på den fysiske, sosio-kommunikative og symbolske tilgjengeligheten. Det innebærer mestring av kommunikative teknikker og normer for sosial atferd, samt forståelse av meningsinnholdet forbundet med en aktivitet (Nordström, 2011). Videre sees ikke en formell tilhørighet til en skoleklasse som å nødvendigvis lede til uformell tilhørighet, og av den grunn sees også aksept, anerkjennelse og verdsettelse av den enkelte som forutsetninger for den sosiale deltakelsen (Alexandersson, 2011; Klavina et al., 2014; Nordström, 2011; Tetler & Baltzer, 2011; Wendelborg & Tøssebro, 2011).

### *2) Interaksjon i felles aktiviteter*

Samtidig sees det sosiale aspektet ved deltakelse i analysen som knyttet til interaksjon i felles aktiviteter. Observerbar, interaktiv samaktivitet settes opp som objektiv indikasjon på faktisk deltakelse forstått som involvering og engasjement i aktiviteter, samtidig som de subjektive aspektene vil handle om hvordan disse felles aktivitetene oppleves av de involverte elevene (Klavina et al., 2014; Niia et al., 2015; Nordström, 2011). Interaksjon forstås som sosiale handlinger mellom lærere og elever, og mellom elevene, hvor da kommunikasjon er en forutsetning og en del av interaksjonen. Disse handlingene forstås som fundamentale for hvordan mennesker forholder seg til hverandre og oppretter sosiale relasjoner (Alexandersson, 2011). Derved sees da felles handlinger – sammen med tilhørighet, tilgang, aksept og

anerkjennelse – på som en avgjørende komponent i sosial deltakelse. Ohna et al. (2007) setter opp observerbar samhandling sammen med den subjektive opplevelsen av tilhørighet som dimensjoner av deltakelse, noe som gir fokus på hvordan aktiviteter i fellesskapet skaper muligheter eller begrensninger for slik samhandling.

### *3) Samskaping av mening*

Avslutningsvis trekkes det frem funn fra analysen som åpner for å forstå deltakelse som en gjensidig prosess av felles meningsskaping hvori de involverte skaper seg selv og hverandre. Det kommer frem et perspektiv hos Alexandersson (2011) på deltakelsen som dannende for selvet hos den enkelte, hvorfra det beskrives hvordan selvet formes gjennom sosial interaksjon med omgivelsene. Barnet opplever seg selv og forholder seg til andre og omgivelsene ut fra den mening som gis gjennom interaksjoner; født inn i en sosial verden, blir barnet til noen gjennom interaksjon og kommunikasjon (Alexandersson, 2011). Deltakelse tolkes i analysen ut fra dette som å være knyttet til å gjennom relasjoner og interaksjoner være involvert i å skape mening med det som gjøres. Begrepet deltakelse sees slik som å handle om noe mer enn å få være med i aktiviteter og oppleve vennskap, men derutover om dannelsen av den enkeltes identitet og opplevelse av seg selv i interaksjonen med andre mennesker.

Oppsummert knytter den fortolkede forståelsen av det sosiale aspektet ved deltakelse i skolen begrepet til subjektive og objektive sider ved tilhørighet til, og anerkjennelse i et felles klasse miljø. Videre knyttes deltakelse til relasjoner og interaksjoner i felles aktiviteter deri, og disse relasjonene og interaksjonene sees som å igjen knyttes til dannelsen av den enkeltes identitet. Endelig sees det i analysen av deltakelsens sosiale aspekt en forståelse av begrepet som knytter det til samskaping av mening i det som gjøres i det sosiale fellesskapet.

I tillegg fremkommer det av analysen at dannelsen av den enkeltes identitet kan knyttes til læring og utvikling. Ohna et al. (2007) setter opp en forankring til et sosiokulturelt perspektiv på læring og kommunikasjon, hvor fokus er på hvordan mennesker bidrar til å skape sine omgivelser og seg selv – og hvordan samhandling grunnes på historiske, sosiale og kulturelle forhold. Opplæring sees i et slikt perspektiv som en sosial og kulturell praksis som opprettes og videreføres gjennom samhandling mellom elever, lærere og skolens innhold. Fra et sosiokulturelt perspektiv fremsetter Alexandersson (2011) videre betydningen det har for barnets utvikling at det skapes et sosialt miljø som utvikler handlingene og mulighetene for interaksjon. Slik settes læringsprosesser i sammenheng med interaksjon og kommunikasjon i det sosiale miljøet i klasserommet, noe som leder hen mot deltakelsens faglige aspekt.

#### 4.2.2 Faglig deltakelse

Den analytiske kategorien faglig deltakelse beskriver elevers samhandling som integrert i læringsprosessene. Deltakelse som begrep knyttes til en skolefaglig kontekst i ulik grad i de analyserte artiklene, og det er først og fremst blant de kvalitative studiene at det er å finne et klart fokus på deltakelsens faglige aspekt knyttet til læring og utvikling. Innledningsvis kan det bemerkes at selv blant de studiene som er uten faglig fokus forbindes elevenes opplevelse av deltakelse til skolefaglige fellesaktiviteter. Den faglige tilknytningen fremstår slik som et vesentlig aspekt ved forståelsen av elevenes deltakelse i skolehverdagen, og det fremtrer i analysen fire dimensjoner i forståelsen av hva elevenes faglige deltakelse innebærer:

- 1) Å være en del av læringsfellesskapet
- 2) Samlæring i felles læringsaktiviteter
- 3) Samskaping av kunnskap, felles forståelse og mening
- 4) Samarbeid med læreren

Det sees i analysen av datamaterialet en forståelse av faglig deltakelse som knyttet til å være et selvsagt medlem av det felles læringsmiljøet. Videre knyttes den faglige deltakelsen til samlæring gjennom sosiale relasjoner og interaksjoner i felles aktiviteter. Denne samlæringen knyttes videre i noen studier til skoleklassen som et praksisfellesskap hvor den enkeltes bidrag i en felles kunnskapskonstruksjon gis betydning. Heri sees det et vesentlig aspekt av en felles bestrebelse i å skape mening i det som gjøres sammen i fagene. Endelig sees det i analysen at den enkelte elevs forhold til læreren forstås som en viktig forutsetning for, og aspekt av, den faglige deltakelsen.

##### *1) Å være en del av læringsfellesskapet*

Innledningsvis sees i analysen en forståelse av elevers deltakelse som knyttet til å være en del av læringsfellesskapet. Dette beskrives som å få være et selvsagt medlem av det felles læringsmiljøet, og å få være tilstede under de samme læringsaktivitetene som de andre elevene (Asbjørnslett et al., 2015). Den selvsagte tilhørigheten knyttes videre til hvorvidt deltakelsen er på den enkeltes premisser og hvorvidt organiseringen av opplæringen revurderes for å imøtekomme alle elever, eller om ansvaret for elever som utfordrer den tradisjonelle undervisningen skyves bort fra læreren og over til spesialpedagoger (Wendelborg & Tøssebro, 2008). Et tilstøtende tema er bruk av assistenter til å gi støtte til enkeltelever, og hvorvidt det påvirker deltakelsen og etablering av en posisjon i elevgruppen – følelsen av å være en elev

blant andre elever (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). For å motvirke at de vertikale relasjonene ved bruk av assistenter skal hindre interaksjoner mellom barna, argumenterer Klavina et al. (2014) for at det bør legges til rette for horisontale relasjoner hvor barna oppmuntres til å samarbeide, støtte og ta ansvar for hverandre i læringsarbeidet.

### *2) Samlæring i felles læringsaktiviteter*

Det tolkes ut fra dette i analysen en forståelse av deltakelse som knytter sosiale relasjoner sammen med faglig samarbeid. Faglig deltakelse sees i analysen som knyttet til samlæring i felles læringsaktiviteter hvor den enkelte på den ene siden kan dra nytte av mer kompetente medelever, og på den andre siden få oppleve at egne bidrag er av betydning i denne samlæringen. I vertikale forhold kan det i samlæring med mer kompetente medelever gis utfordringer hvor den enkelte strekker seg i læringen. Med støtte kan da den enkelte få redskaper til å utvikle tro på egne evner og bedre selvfølelse, noe som igjen påvirker deltakelsen i skolesituasjonene (Alexandersson, 2011). Samtidig kan det i horisontale relasjoner finnes et annet grunnlag for utvikling hvor elevene lærer gjennom møter og utveksling av perspektiv. Slik fremmes utviklingen av sosial og kommunikativ kompetanse til å se fra andres perspektiv, tolke sosiale hint og uttrykke seg (Nordström, 2011). Alexandersson (2011) finner i slike situasjoner at det skjer en samlæring gjennom kommunikative handlinger hvor den enkeltes bidrag er av betydning – det veksles mellom å lære og å være den som lærer fra seg.

Det sees videre i analysen en forståelse av sosial interaksjon som en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling (Klavina et al., 2014; Nordström, 2011), og at faglig deltakelse ut fra det som premiss knyttes til læringssituasjoner som legger til rette for interaksjoner – organisering av opplæring som gir rom for samhandling og samtaler mellom elever og lærere om det faglige innholdet (Alexandersson, 2011; Ohna et al., 2007). Disse relasjonene og interaksjonene sees som å finne sted i et formålsrettet fellesskap hvor det oppleves tilhørighet. Ohna et al. (2007) forstår skoleklassen som et praksisfellesskap, og det kommunikative rom der som arena for produksjon og reproduksjon av kunnskaper, ferdigheter og verdier. Læring knyttes da til formålsrettet kommunikasjon med kulturelle verktøy i det sosiale og kulturelle fellesskapet.

### *3) Samskaping av kunnskap, felles forståelse og mening*

Det sees i analysen at faglig deltakelse forstås som knyttet til samskaping av kunnskap, felles forståelse og mening gjennom læringsprosesser som finner sted i møtet mellom elevene med deres ulike bakgrunner, det skolefaglige innholdet og læreren. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring beskriver Alexandersson (2011) et pedagogisk møte i en sosial læringssituasjon hvor

elever og lærere sammen bidrar til aktiviteten og kreativiteten. I denne lærings situasjonen påvirker begge parter hverandre, og de bidrar med hver sine evner og erfaringer til situasjonen og en gjensidig forståelse av den (Alexandersson, 2011). I et sosiokulturelt perspektiv på læring er det gjennom kommunikasjon at den enkelte får ta del i kunnskap og ferdigheter, og språket forstås som et sentralt verktøy for samhandling og felles menings skaping (Ohna et al., 2007). Faglig deltakelse knyttes slik til en pedagogisk situasjon preget av kommunikasjon som forutsetning for at læringsprosesser kan finne sted, og denne situasjonen forstås videre som en relasjon hvorigjennom de inkluderte skaper mening sammen i det som gjøres (Alexandersson, 2011).

Det faglige aspektet ved deltakelse sees slik knyttet til et sosiokulturelt læringsfellesskap i skoleklassen hvor deltakerne sammen konstruerer og rekonstruerer kunnskap. Elevene blir der aktive i egen læringsprosess ved å bidra med sin bakgrunn og erfaring, samtidig som det i de pedagogiske og kommunikative møter samskapes ny forståelse og mening som virker tilbake på den enkelte deltaker så vel som læringsfellesskapet.

#### *4) Samarbeid med læreren*

I tillegg sees i analysen av datamaterialet en forståelse av den faglige deltakelsen som knytter den til samarbeid med læreren. Det fremkommer i analysen at forholdet mellom læreren og elevene forstås som både forutsetning for, og et aspekt ved elevenes faglige deltakelse. Læreren betydning for elevenes opplevelse av deltakelse knyttes til det å etablere et samarbeid for optimalisert tilpasning av læringsmiljøet (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Samtidig fremkommer betydningen av en følelsesmessig dimensjon for at læring skal finne sted, og at undervisningen derfor må ta utgangspunkt i elevene selv og deres erfaring (Alexandersson, 2011). Gjennom samarbeid med læreren som veileder sees det et rom for elevene til å få utvikle sin personlighet og kreativitet ut fra egne forutsetninger og behov (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Likeledes finnes at elevenes opplevelse av deltakelse og å bli sett som individer knyttes til at læreren ser det som viktig å fremme faglig mestring så vel som sosial og følelsesmessig utvikling (Niia et al., 2015).

Læreren betydning for elevenes deltakelse sees videre i analysen som knyttet til hvordan den enkelte elev i den pedagogiske relasjonen deltar mer eller mindre aktivt i medskaping av kunnskap, forståelse og mening. Alexandersson (2011) beskriver en situasjon hvor en elev begynner med å observere fra periferien for så å bli gradvis mer inkludert i aktiviteten. Hvor eleven plasserer seg finnes da å avhenge av den støtten hun får, samtidig som hennes egne handlinger har betydning for interaksjonen. Med begrepet mediering beskrives prosessen hvor



støtte for læring og utvikling gis gjennom fysiske og intellektuelle redskaper i miljøet, og det fremheves betydningen læreren har som viktig mediator for elevenes opplevelse av kompetanse, gjensidighet og tilhørighet i relasjoner og interaksjoner (Alexandersson, 2011).

Oppsummert knytter forståelsen av det faglige aspektet ved deltakelse i skolen begrepet til samlæring gjennom sosiale relasjoner og interaksjoner i felles læringsaktiviteter, hvorved elevene gir hverandre gjensidig støtte og utfordring som fremmer utvikling av sosial og faglig kompetanse. Videre sees det i analysen at denne samlæringen knyttes til et sosiokulturelt læringsfellesskap i klasserommet hvor den enkeltes bidrag i en felles kunnskapskonstruksjon gis betydning. Endelig knyttes begrepet til hvordan den enkelte mer eller mindre aktivt deltar i samskapingen av ny mening i de kommunikative møtene som virker tilbake på den enkelte så vel som læringsfellesskapet. Lærerens rolle sees her å ha betydning for hvordan den enkelte elev deltar mer eller mindre aktivt i samskapingen av kunnskap, forståelse og mening.

Tetler og Baltzer (2011) fremhever betydningen av at elever aksepteres som verdsatte og aktive deltakere i sitt læringsfellesskap, og setter opp som utfordring for skolen å skape læringssituasjoner og prosesser grunnet på verdier som faglig deltakelse og elevmedvirkning. Det leder her hen mot betydningen av å belyse deltakelsens demokratiske aspekt.

#### **4.2.3 Demokratisk deltakelse**

Den analytiske kategorien demokratisk deltakelse beskriver både den rettighetsorienterte dimensjonen av medvirkning og de forpliktende relasjonene i et samfunnsmessig fellesskap. Det er hovedsakelig blant de kvalitative og sosiokulturelt orienterte studiene at det er å finne fokus på det demokratiske aspektet ved deltakelse, men også blant de øvrige studiene kommer det frem i analysen en forståelse av deltakelse som i større eller mindre grad innbefatter dette aspektet. Det fremtrer av datamaterialet i sin helhet fire dimensjoner i forståelsen av hva den demokratiske deltakelsen innebærer:

- 1) Tilpasning og medvirkning
- 2) Sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap
- 3) Påvirkning av sosial kontekst
- 4) Bidrag i samskaping av mening

Deltakelsens demokratiske aspekt finnes igjen i de analyserte studiene først og fremst i et gjennomgående fokus på betydningen av tilpasning og medvirkning i den enkelte elevs skolehverdag. Denne medvirkningen sees i analysen som å handle om å påvirke den faglige konteksten ut fra egne premisser og å bli aktive i egne læringsprosesser, men den sees også å

handle om sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap med rettigheter og medansvar. Samtidig kommer det også frem et aspekt ved deltakelsen som handler om mulighetene for å påvirke den sosiale konteksten og tre inn som medskaper av et felles handlingsrom i situasjoner. Endelig sees det demokratiske aspektet ved deltakelse i analysen som knyttet til å kunne bidra i å skape mening sammen i det som gjøres.

### *1) Tilpasning og medvirkning*

Innledningsvis sees demokratisk deltakelse i analysen som knyttet til tilpasning og medvirkning i skolehverdagen, og at det er fokus på samarbeidet mellom den enkelte elev og læreren med hensyn til tilpasning av læringsmiljøet til den enkeltes forutsetninger (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Det fremkommer også at betydningen av å innlemme barnas egne opplevelser og erfaringer i planleggingsprosesser fremheves (Asbjørnslett et al., 2015). Videre sees i analysen at denne medvirkningen handler om å påvirke det faglige innholdet og læringsprosessen så vel som den faglige konteksten: Deltakelse i læringsfellesskapet forstås som å fordre tilpasning til det enkelte barns premisser (Ohna et al., 2007), og det innebærer å være involvert i beslutninger om skolearbeid og lekser (Tetler & Baltzer, 2011). Prinsippet om elevmedvirkning knyttes til spørsmålet om hvorvidt inkluderende bestrebelser i skolen er redusert til å handle om fysisk plassering gjort avhengig av elevens evne til å tilpasse seg en standardisert undervisning, eller om det gjennom fleksibilitet og bredde gis alle mulighet til å involveres som aktive deltakere i læringsarbeidet på egne premisser (Tetler & Baltzer, 2011).

Prinsippet om medvirkning og tilpasning sees videre i analysen som knyttet til å tilrettelegge for elevenes utvikling av engasjement og autonomi i egen læringsprosess. For at elevene skal behandles som objekter snarere enn subjekter, og for at de skal få utvikle kompetanse til selvstendig beslutningstaking og aktiv deltakelse i eget liv, forstås det som nødvendig at elevene involveres i planlegging og evaluering av undervisningen – selv om de skulle ha vansker med å uttrykke sine ønsker (Tetler & Baltzer, 2011). Med fokus på tilpasset opplæring og deltakerprosesser sees det hos Ohna et al. (2007) på mulighetene for differensiering av elevenes arbeid ved at de kan velge oppgaver på ulike nivå, hvordan de ved bruk av arbeidsplaner kan ha innvirkning på sitt faglige arbeid, og hvordan de gjennom bruk av åpent formulerte oppgaver i gruppearbeid får anledning til å utforme arbeidet sitt tilpasset egne interesser og forutsetninger. Ohna et al. (2007) finner at organiseringen av arbeidet bidrar til å skape en balanse mellom individuelt arbeid med, og samtaler i fellesskapet om lærestoffet. Samtidig sees her i analysen at elevenes deltakelse som innvirkning i faget også knyttes til de felles samtaler i klasserommet. Det fremkommer en forståelse av at elevenes deltakelse i undervisningen i form

av å fritt kunne stille spørsmål på den ene siden kan redusere lærerens kontroll over det faglige innholdet ved at elevene kan avlede fra tema, men på den andre siden gi elevene mulighet til å kontinuerlig kontrollere sin forståelse med læreren (Niia et al., 2015).

### *2) Sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap*

Det kan videre identifiseres i de analyserte studiene et aspekt av demokratisk deltakelse som å handle om sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap. Det sees i analysen at dette aspektet forstås som elevenes rettigheter og muligheter for å gjøre seg hørt og påvirke sin situasjon, så vel som at elevene gjennom deltakelse i klasserommet hjelpes til å bli demokratiske borgere (Niia et al., 2015). Elevenes deltakelse sett fra et rettighetsperspektiv beskrives som påvirkning i klasserommet og innflytelse i planlegging og beslutningstaken – hvor potensialet i elevenes stemme og medvirkning anerkjennes samtidig som begrensninger erkjennes (Asbjørnslett et al., 2015; Niia et al., 2015). Dette aspektet sees i analysen som å knyttes til utvikling av den enkeltes autonomi, forstått som kompetanse til å ta initiativ, gjøre opp sin egen mening og handle selvstendig (Tetler & Baltzer, 2011).

Sosialiseringen inn et samfunnsmessig fellesskap sees i analysen som å handle om på den ene siden autonomi og initiativ, og på den andre siden om elevenes medansvar for det felles læringsmiljøet. Deltakelse som demokratisk prinsipp beskrives med begreper som involvering, engasjement og påvirkning av egen situasjon, samtidig som det fremkommer en forståelse av at elevene må forberedes til innflytelse og medansvar, rettigheter og plikter som karakteriserer et demokratisk samfunn (Niia et al., 2015). Deltakelse som demokratisering settes opp av Ohna et al. (2007) som å handle om alle elevers rett til deltakelse i et samfunnsmessig fellesskap, noe som forstås som å innebære både anerkjennelse og medansvar; samtidig som deltakelsen skal tilpasses den enkeltes premisser, skal elevene også gis medansvar for arbeidet i læringsfellesskapet. Videre beskrives inkludering fra et perspektiv som omfatter et fellesskap organisert for alle borgeres rett til likestilt deltakelse. Det forstås som å fordre muligheter til å samarbeide, vise forståelse for ulike måter å lære på, og vise respekt for hverandre – og det settes ut fra det opp utfordringen om å sikre et meningsfullt og trygt undervisningsmiljø hvor det fremmes samarbeid og interaksjoner mellom alle elever (Klavina et al., 2014).

### *3) Påvirkning av sosial kontekst*

Det identifiseres i analysen et ytterligere aspekt av den demokratiske deltakelsen som handler om mulighet for gjensidighet i interaksjoner og å påvirke den sosiale konteksten. Når Nordström (2011) ser på relasjoner mellom barn kategorisert som å ha *intellectual disabilities* og andre barn, finner de holdninger som sosiale barrierer mot inkludering. Fysisk tilgang til en

sosial arena uten kompetanse til å mestre det dominerende systemet for kommunikasjon, eller ha nedsatt sensorisk informasjon om hva som foregår, finnes av Nordström (2011) å lett kunne føre et barn inn i en underordnet posisjon blant de andre barna – eller passiv deltakelse som å være tilskuer eller lytter. Innflytelsen på forholdene rundt interaksjonene er da begrenset, resulterende i marginalisering, direkte ekskludering eller tilbaketrekking. Den sosiale deltakelsen blant barn med likhet i funksjonelle forutsetninger, ble derimot funnet av Nordström (2011) å gi tilgang til fysiske, sosio-kommunikative og symbolske kontekster som fremmet medskapning av et felles rom for handling. Det ble da lettere for den enkelte å bidra til gjensidighet i aktiviteter ut fra felles normer, rutiner og system for kommunikasjon.

#### *4) Bidrag i samskaping av mening*

Når Alexandersson (2011) finner situasjoner hvor en elev deltar i det som skjer, er det med eleven som medskaper av dette felles handlingsrommet i situasjonene. Disse situasjonene er kjennetegnet ved at læreren fungerer som mediator for at eleven får støtte fra omgivelsene slik at det gis muligheter for interaksjon og kommunikasjon. Slik kan da eleven gå fra å observere i periferien til å gradvis inkluderes i aktiviteten til full deltakelse hvor den enkelte bidrar i å skape mening sammen i det som gjøres (Alexandersson, 2011).

Det sees i det et aspekt ved elevenes deltakelse som handler om mulighet til å bidra i en felles meningsskaping. Dette aspektet er i fokus når det fra et sosiokulturelt perspektiv utforskes hvordan mennesker med språket som sentralt verktøy og gjennom samhandling skaper seg selv og sine omgivelser (Ohna et al., 2007). Alexandersson (2011) fremmer betydningen av at det forefinnes en intersubjektiv atmosfære i klasserommet hvor elevene kan føle at de teller med; et følelsesmessig klima som skapes av intensjonalitet og gjensidighet. Gjennom gjensidig hjelp og støtte vil det i relasjoner og interaksjoner kunne finne sted gjensidig læring og kunnskap om hverandres perspektiv (Alexandersson, 2011).

Oppsummert fortolkes det demokratiske aspektet ved deltakelse i analysen som å knytte begrepet til medvirkning med hensyn på å påvirke den faglige konteksten ut fra egne premisser og bli aktiv i egen læringsprosess. Videre sees det i analysen en tilknytning til sosialisering inn et samfunnsmessig fellesskap hvor det på den ene siden handler om autonomi, og på den andre siden handler om den enkeltes medansvar for det felles læringsmiljøet og læringsarbeidet. Samtidig knyttes deltakelse til muligheten for å påvirke den sosiale kontekst og medskape det felles handlingsrommet, noe som igjen knyttes til betydningen av læreren som mediator for at dette kan finne sted. Endelig knyttes i analysen det demokratiske aspektet ved deltakelses-

begrepet til intersubjektivitet og mulighetene for å kunne bidra i å skape mening sammen i det som gjøres i klasserommet.

### **4.3 Oppsummering av hvordan begrepet deltakelse forstås**

Ved å benytte de analytiske kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse i analysen av datamaterialet, ble det mulig å trekke ut og fortolke noen vesentlige aspekter ved deltakelsesbegrepet slik det forstås på tvers av studier med ulikt fokus og teoretiske perspektiv. Det sees i analysen først og fremst en dimensjon som handler om hva elevene opplever og hva de gjør sammen. Samtidig sees det i analysen et aspekt ved forståelsen av begrepet som knytter deltakelse til det intersubjektive rommet i møtet mellom mennesker i et sosialt læringsfellesskap. Dette aspektet fremkommer som et felles trekk på tvers av de analytiske kategoriene som knytter deltakelse til å kunne bidra til felles meningsdanning i gjensidige relasjoner og interaksjoner.

Det gis i det følgende her en oppsummerende sammenstilling av fortolkningen i analysen av hvordan deltakelse forstås i en inkluderende pedagogisk kontekst, hvorpå det identifiserte aspektet av felles meningsdanning fremheves som fokusgivende for diskusjonen.

#### **4.3.1 Deltakelse forstått som interaksjoner og samlæring**

Deltakelse som begrep sees i kontekst av det inkluderende klasserommet som knyttet til subjektive og objektive sider ved tilhørighet og anerkjennelse i et felles læringsmiljø. Videre er deltakelse knyttet til medvirkning med hensyn til å påvirke den faglige konteksten ut fra egne premisser og å bli aktiv i egen læringsprosess. Samtidig dreier deltakelsen seg om individets sosialisering inn et samfunnsmessig fellesskap hvor det på den ene siden handler om autonomi, og på den andre siden handler om den enkeltes medansvar for det felles læringsmiljøet og læringsarbeidet. Denne deltakelsen finner sted gjennom relasjoner og interaksjoner i felles aktiviteter, og i kontekst av klasserommet dreier den seg om samlæring gjennom felles læringsaktiviteter. I disse relasjonene og interaksjonene finnes en gjensidig prosess hvori deltakerne virker inn på hverandres danning av identitet, og hvori den enkelte bidrar til en felles konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap og forståelse av virkeligheten. I denne deltakelsesprosessen trer den enkelte inn som medskaper av et felles handlingsrom i de ulike situasjoner, og i det påvirker deltakerne gjensidig den sosiale kontekst.

### **4.3.2 Deltakelse forstått som felles meningskaping**

Det fremkommer på tvers av de analytiske kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse et aspekt ved deltakelsesbegrepet som knytter det til intersubjektivitet og felles meningsdanning i gjensidige relasjoner og interaksjoner. I en gjensidig prosess foregår det en samskaping av mening i det som gjøres hvor den sosiale og kulturelle praksis opprettes og videreføres gjennom samhandlinger mellom elevene, lærere og skolens innhold. Deltakelse dreier seg slik om samskapingen av ny mening i kommunikative møter som virker tilbake på den enkelte så vel som læringsfellesskapet, og deltakelse handler i praksis ut fra en slik forståelse om å kunne bidra i å skape mening sammen i det som gjøres.

Som hovedfunn i analysen danner dette aspektet ved deltakelse fokus for diskusjonen i neste kapittel, hvor den felles meningsdannelsen løftes frem som et sentralt aspekt ved en vesensforståelse av deltakelse som kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap i klasserommet. Denne nyanserte forståelsen av deltakelse er rettleidende når analysen danner grunnlag for diskusjonen hvor det fremmes en nyansert forståelse av deltakelsesbegrepet som kan favne om de sosiale, faglige og demokratiske dimensjonene i visjonen om inkludering forstått som alle elevers rett til å oppleve fellesskap, læringsutbytte og demokratisering i en skole for alle (Haug, 2010).

## **5. Diskusjon**

Ut fra studiens formål i å klarlegge og nyansere innholdet i deltakelsesbegrepet, har diskusjonen fokus på hvordan analysen danner grunnlag for å løfte frem en forståelse av deltakelse som kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap i en skole for alle.

Kapittel 5.1 drøfter innledningsvis hvordan analysen danner grunnlag for å besvare studiens forskningsspørsmål ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Deretter løfter kapittel 5.2 frem en forståelse av deltakelse som å dreie seg om samlæring og samskaping av kunnskap i et sosiokulturelt læringsfellesskap. Det leder hen i kapittel 5.3 til å knytte deltakelse til medskaping av selve læringsfellesskapet, og som følge til lærerens pedagogiske oppgave i å tilrettelegge for elevenes myndiggjøring og forberede dem til å forandre den felles verden de er på vei inn i. Dette vises å innebære en felles bestrebelse i å skape mening i det som gjøres sammen i klasserommet. På grunnlag av analysens hovedfunn løftes det i kapittel 5.4 følgelig frem felles meningsdanning i det intersubjektive rom som et sentralt aspekt ved deltakelse som pedagogisk begrep i en inkluderende kontekst.

Kapittel 5.5 oppsummerer diskusjonen som på grunnlag av analysen fremmer en intersubjektiv forståelse av deltakelse som pedagogisk begrep i en inkluderende kontekst.

### **5.1 Læringsfellesskapet**

Det drøftes her innledningsvis hvordan analysen danner grunnlag for å besvare studiens forskningsspørsmål. Det fremkommer i analysen et teoretisk perspektiv hos noen av studiene i datamaterialet hvor læring knyttes til deltakelse i et sosiokulturelt læringsfellesskap. Dette perspektivet fremmes her som å kunne tjene til en forståelse av deltakelsesbegrepet som kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

#### **5.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv**

Det fremkommer av analysen en tendens til at fokus er på deltakelse knyttet til elever kategorisert som å ha funksjonshemming eller lærevansker. Det er blant de sosiokulturelle studiene at det er å finne fokus på skoleklassen i dens helhet samtidig som det er et kvalitativt fokus på samhandling i læringsfellesskapet. Dette mønsteret sees her som å falle inn i en

kontekst hvor det i forskningsfeltet kan skjernes mellom ulike perspektiv med hensyn til om fokus er på deltakelse knyttet til elever som kategoriseres eller på deltakelse knyttet til alle elever i et heterogent læringsfellesskap, slik som skissert i kapittel 1.3. Et grunnleggende premiss for studien er en forståelse av inkludering som å dreie seg om tilstedeværelse, deltakelse og mestring for *alle* elever (Ainscow & Miles, 2008). Ut fra analysen trer følgelig den sosiokulturelle innfallsvinkelen frem som å kunne tjene til en forståelse av deltakelse som pedagogisk begrep som favner om skoleklassen i sin helhet.

Analysen viser videre en tendens i datamaterialet til at fokus er på de sosiale aspektene ved deltakelse. Dette samstemmer med studien til Marinossou et al. (2007) som skiller analytisk mellom sosial og faglig deltakelse for å belyse en tendens i skolen til at inkluderingsarbeidet har hatt som viktigste formål å gi barn som betegnes som å ha særlige behov sosialt samvær med andre barn. Forfatterne ser en fare for at en slik praksis skiller skolens sosiale dimensjon fra dens kunnskapsorienterte dimensjon, men antar at deltakelse som begrep kan tjene til å flette de to dimensjonene sammen i at elevenes samarbeid i felles læringsaktiviteter kan underbygge både den faglige og sosiale utviklingen til elevene. I den kontekst identifiserer Marinossou et al. (2007) et dilemma som ligger i på den ene siden å tilgodese den enkelte elevs utvikling og på den andre siden at elevene skal forberedes til medbestemmelse og medansvar i et demokratisk samfunn.

Aktualiteten for herværende studie er at deltakelse som pedagogisk begrep skal kunne favne om disse sosiale, faglige og demokratiske aspekter ved inkludering forstått som alle elevers rett til å oppleve fellesskap, læringsutbytte og demokratisering i en skole for alle (Haug, 2010). Det fremkommer av analysen at det først og fremst er hos de studiene med et sosiokulturelt perspektiv at det i tillegg til et sosialt er å finne et faglig og et demokratisk fokus på deltakelse. På det grunnlaget trer det sosiokulturelle perspektivet frem som å kunne tjene til en forståelse av deltakelse som begrep egnet til å samle disse tre hovedaspektene ved inkludering som visjon og knytte til pedagogisk praksis i en skole for alle.

På bakgrunn av tidligere forskning er det for studien identifisert et behov for å nyansere innholdet i deltakelsesbegrepet til å favne det omskiftelige og mangfoldige ved læringsfellesskapet i det felles klasserommet. Fokus på kompleksiteten ved et heterogent læringsfellesskap er i analysen av datamaterialet først og fremst å finne i de sosiokulturelt orienterte studiene som har fokus på interaksjoner og samspill mellom menneskene i klasserommet. Endelig viser den innledende analysen en sentral tendens i datamaterialet til at deltakelse i større grad handler om hva elevene opplever, i mindre grad om hva de gjør sammen,



og i minst grad om hva som finner sted i møtene mellom menneskene i klasserommet. Igjen er det blant de sosiokulturelt orienterte studiene at det er å finne fokus på det kvalitative i det som intersubjektivt finner sted i de mellommenneskelige møtene der. Følgelig legges til grunn for den videre diskusjonen at det er ut fra det sosiokulturelle perspektiv på læring at analysen kan danne grunnlag for en forståelse av deltakelse som kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

### **5.1.2 Deltakelse og læring**

Begrepet deltakelse sees i analysen knyttet til læring og utvikling som sosialisering inn i skoleklassen som et læringsfellesskap. Som grunnlag for diskusjonen betraktes skoleklassen her i samsvar med Ohna et al. (2007) som et læringsfellesskap i form av et sosiokulturelt praksisfellesskap. Wenger (1998) definerer et praksisfellesskap som å ha et gjensidig engasjement, felles foretak og et delt repertoar. Satt i sammenheng med livet i klasserommet, kan det da hevdes at det ikke er tilstrekkelig at en gruppe elever er samlet i en klasse, og at det heller ikke er tilstrekkelig at elevene opplever vennskap for å kunne betegne det som et praksisfellesskap. Snarere eksisterer dette fellesskapet fordi medlemmene er engasjert i felles og målrettede aktiviteter (Wenger, 1998). I et praksisfellesskap i form av et læringsfellesskap er endring i seg selv en del av identiteten knyttet til deltakelse, og aktivitetene i fellesskapet får en mening for de involverte som utvikles i en kontinuerlig interaksjon mellom medlemmene (Wenger, 1998).

Fra det perspektivet er læring knyttet til deltakelse: Sosialisering inn i et fellesskap gjennom interaksjoner i felles aktiviteter kan beskrives som en prosess av å bli en del av en større helhet, og en slik forståelse stiller i fokus den kontinuerlige læringsaktiviteten involvert i å bli et medlem av et fellesskap med dets normer og språk (Kershner, 2009). Den enkeltes utvikling er i et slikt perspektiv en sosialisering inn i en verden av kulturelle handlinger, forestillinger og samspillsmønstre – samtidig som den enkelte gjennom sine handlinger bidrar til kontinuerlig å gjenskape og fornye de sosiokulturelle mønstrene (Säljö, 2001). Barn og unges utvikling sees da ikke på som å følge en biologisk forhåndsbestemt progresjon, men snarere å avhenge av de kulturelle prosessene hvori barn og unge gradvis utvikler sin forståelse av verden gjennom egen aktivitet i interaksjon med andre (Smith, 2002). I dette perspektivet sees altså læring på som deltakelse i interaksjoner, og Lave og Wenger (1991) beskriver læring som å vise seg i utviklingen av denne deltakelsen: Læring handler om å øke sin evne til å delta i nye aktiviteter, utføre nye oppgaver og oppnå ny forståelse. Læring knyttes slik til deltakelse ved å beskrives som både en prosess og et resultat av fenomenet.

Sahlström (2012) beskriver en utvikling i klasseromsforskningen som går i retning av å se på læring og sosialisering i et perspektiv av en slik sosial, kulturell og interaksjonell forståelse, men påpeker at det fremdeles er et språk mellom de teoretiske innsiktene om læring og empiriske studier som viser hvordan det foregår i praksis. Analysen fremviser et mønster av at forskningsmetode følger teoretisk perspektiv når deltakelse utforskes, og av at dette følges av hvordan deltakelse forstås som begrep fra å gi fokus på tilstedeværelse i det felles klasserommet til å gi fokus på interaksjoner i et sosiokulturelt fellesskap. Når læring sees som sosiale og situerte prosesser, blir det viktig å studere og beskrive de interaksjonelle prosessene som foregår i klasserommet hvor da læring og sosialisering finner sted (Sahlström, 2012). Den sosiokulturelle innfallsvinkelen som er å finne hos noen av artiklene i datamaterialet sees her å kunne tilføre forståelsen av deltakelsesbegrepet en nyanserende dimensjon ved å se på det kvalitative i de sosiale relasjonene, interaksjonene og mellommenneskelige møtene i et læringsfellesskap.

## **5.2 Samlæring og samskaping av kunnskap**

I et sosiokulturelt perspektiv på læring sees kunnskap på som å oppstå i samspillet mellom mennesker (Säljö, 2001; Wenger, 1998). Denne kunnskapen blir en del av det enkelte individs tenking og handling, for så å komme tilbake i nye kommunikative sammenhenger. Med fokus på samspillet mellom individ og kollektiv, handler det slik om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap i kulturelle aktiviteter og hvordan den enkelte formes av sin deltakelse i disse aktivitetene. Samtidig handler det om hvordan den kollektive kunnskapen skapes og gjenskapes, og i det hvordan den enkelte benytter seg av den (Säljö, 2001).

En slik sosial, kulturell og interaksjonell forståelse er å gjenfinne i analysen hvor deltakelse i kontekst av klasserommet knyttes til samlæring gjennom relasjoner og interaksjoner i felles læringsaktiviteter. Samlæringen dreier seg på et vis om å kunne tilegne seg strukturerende ressurser gjennom kommunikasjon med andre, samtidig som det fremheves betydningen av at utvikling finner sted i kontekst av den enkeltes liv. Det fremmes videre en forståelse av aktiv deltakelse som å involvere for den enkelte som medskaper å kunne bidra til en felles kunnskapskonstruksjon og gjensidig forståelse av virkeligheten.

### **5.2.1 Samlæring**

Analysen identifiserer samlæring som et vesentlig aspekt ved deltakelsesbegrepet. I et sosiokulturelt perspektiv på læring får det betydning hvorvidt lærings situasjonene legger til rette for interaksjoner hvori alle kan trekkes med i gjensidig læring. Alexandersson (2011)

beskriver en samlæring gjennom kommunikative handlinger hvor den enkeltes bidrag gis betydning. Læring blir i et slikt perspektiv noe mer enn å motta informasjon, og Säljö (2001) vektlegger betydningen av at elevene får gjøre seg erfaringer i et miljø der fysiske og intellektuelle redskaper er tilgjengelige og brukes i en virksomhet. Opplæringen handler slik ikke om å overføre fakta, men om å skape aktiviteter i et miljø der elevene får gjøre seg kommunikative erfaringer i diskursive miljøer. I det pedagogiske møtet som finner sted i slike sosiale læringssituasjoner påvirker elever og lærere hverandre og bidrar sammen til aktiviteten og kreativiteten (Alexandersson, 2011). Læringen skjer slik gjennom deltakelse i sosial praksis, hvor den enkelte gjennom kommunikasjon med andre tilegner seg strukturerende ressurser og forestillinger som konstituerer omverdenen (Säljö, 2001).

Videre fremmer analysen en forståelse av at det må være en følelsesmessig dimensjon tilstede for at læring skal finne sted, noe som blant annet fordrer at innholdet i læringsaktivitetene tar utgangspunkt i elevene selv og deres erfaringer (Alexandersson, 2011). Et overordnet spørsmål hos Ohna et al. (2007) er hvordan spenninger mellom individ og fellesskap håndteres, og de analyserer hvordan organiseringen av opplæringen kan skape balanse mellom individuelt arbeid og samtaler i fellesskapet – hvorved det kan gis rom for at elevene kan utforme arbeidet ut fra egne interesser og forutsetninger. Endring som kjernen i læringsfellesskapets virksomhet må gis mening, og Wenger (1998) fremhever betydningen av at den inngår i et lengre livsløp for den enkelte som trekker med seg bakgrunnen og peker til fremtiden. Det handler på et vis om å la det den enkelte har vært og har gjort få utgjøre bidrag når læringsfellesskapet dannes, og på et annet vis at det tilbys måter å delta på som setter engasjementet i kontekst av en ønsket fremtid (Wenger, 1998). Ny kunnskap må i et slikt perspektiv skapes på grunnlag av elevenes erfaringsbakgrunn, og den må settes i forbindelse med verden utenfor klasserommet slik at utvikling finner sted i kontekst av tema og problemer i det virkelige liv (Hayes, Mills, Christie & Lingard, 2006).

### **5.2.2 Samskaping av kunnskap og forståelse**

Når Ohna et al. (2007) belyser hvordan skolepraksis møter kravet om tilpasset opplæring, sees opplæringen som en sosial og kulturell praksis som opprettes og videreføres gjennom samhandlinger mellom elever, lærere og skolens innhold. Institusjonaliseringen av læring i skolen i form av undervisning har skapt en særegen form for kommunikasjon, og Säljö (2001) fremsetter at det i et forskningsperspektiv er viktig å analysere hvilke mekanismer som regulerer hvordan det gis og tas mening i klasserommet. Den enkeltes problemer med å håndtere kommunikasjonen i læringssituasjoner kan i dette sees på som situerte, og ikke som en

manglende evne til å nyttiggjøre seg av det som sies og gjøres. Barns behov og progresjon, hevder Kershner (2009), må vurderes ut fra hvordan de nyttiggjør seg av ressursene i klasserommet og hvordan de bidrar til kommunikasjonen og den felles kunnskapsbyggingen i klassefellesskapet.

Når det slik sees på møtet mellom den enkelte elev, læringsfellesskapet og verden utenfor, blir det interessant å se på hvordan mulighetene for å delta i kommunikative virksomheter som gir kvalifikasjoner og utvikling fordeles, og hvordan læringsaktivitetene skaper muligheter for den enkelte å bidra i et gjensidig avhengig samarbeid ut fra hver sine forutsetninger (Putnam, 2009). Alexandersson (2011) beskriver en læringssituasjon hvori elever og lærere bidrar med hver sine evner og erfaringer, og hvori det gjennom kommunikativ og kognitiv koordinering finnes frem til gjensidig forståelse. Intersubjektivitet innebærer i en slik kontekst at det oppstår en felles forståelse av virkeligheten mellom mennesker (Helgevold, 2016). Det kan finne sted i en utvidende dialog som går ut fra felles oppmerksomhet og opplevelser, og som oppleves som meningsfull og knyttet til deltakernes erfaringsverden (Hundeide, 2006). Når elevene gis økt rom for deltakelse i undervisning, finner Emanuelsson og Sahlström (2008) på den ene siden at lærerens kontroll over det faglige innholdet reduseres, men på den andre siden at deltakelsen gir læreren og elevene bedre mulighet for å komme frem til en felles forståelse for det faglige innholdet gjennom intersubjektiviteten som oppstår og vedlikeholdes i den gjensidige kommunikasjonen.

Analysen fremmer en forståelse av aktiv deltakelse som å involvere for den enkelte som medskaper å kunne bidra i en slik felles konstruksjon av kunnskap og forståelse. Gjennom kommunikasjon med kulturelle verktøy i det sosiale læringsfellesskapet, tar den enkelte del i å skape kunnskap og mening (Ohna et al., 2007). Deltakelse knyttes med det til en gjensidig prosess hvori de involverte kommer hverandre i møte og gir hverandre felles ansvar og status som medskaper av en felles oppfatning av virkeligheten. Helgevold (2016) beskriver på dette viset en intersubjektiv læringssituasjon hvor elevene gis rom til tale og handling, og hvor de ut fra autentiske problemstillinger kan engasjeres i en felles søken etter mening og forståelse. Det fordrer at læreren gir slipp på sin kontroll for slik å åpne opp for at elevene kan ta medansvar for konstruksjonen av kunnskap. Ved at læreren inviterer elevene inn i et intersubjektivt læringsfellesskap, kan det etableres en felles sosial virkelighet ut fra deltakernes egne erfaringer. Hver enkelt elev må da anerkjennes av læreren og medelever som deltakere i dette læringsfellesskapet, og ikke bare passive mottakere (Helgevold, 2016).

Gjensidigheten i denne prosessen av samskaping innebærer på et vis at fellesskapet setter rammer for den enkeltes utvikling, men på et annet vis at det åpnes opp for en dynamisk nyskaping av det samme fellesskapet. Det fremkommer i analysen at mulighet for interaksjoner i et sosialt miljø tillegges betydning for den enkelte elevs utvikling (Alexandersson, 2011). Den enkeltes utvikling sees i et sosiokulturelt perspektiv som sosialisering inn i en verden av kulturelle handlinger, forestillinger og samspillsmønstre. Det finner der sted et samspill mellom de kollektive ressurser for tenking og handling på den ene siden, og på den andre siden individets læring og utvikling innenfor rammene til dette samspillet (Säljö, 2001).

Bruk av kunnskap er i dette perspektivet likevel en kreativ og skapende prosess. Ifølge Säljö (2001) forstås kunnskap som et intellektuelt redskap for å kunne se og handle i konkrete situasjoner, samtidig som anvendelsen gir rom for forandring. Læring er ikke en ren innhenting av det som tidligere generasjoner har skapt, men det skjer samtidig en gjenskaping av kunnskapen i anvendelsen på en ny situasjon. Slik bidrar den enkelte gjennom sine handlinger til kontinuerlig å gjenskape og fornye sosiokulturelle mønstre (Säljö, 2001). Opplæring som sosial og kulturell praksis utvikles slik gjennom samhandling som er grunnet på historiske, sosiale og kulturelle forhold (Ohna et al., 2007). Skolen skal ha strukturer og prosedyrer for å understøtte elevenes læring, skriver Kershner (2009), men den enkelte elev tar med seg inn i klasserommet sin egen kunnskap og motivasjon, og sine ferdigheter og ønsker. I dette mangfoldet skapes en dynamisk og kreativ deltakelsesprosess av undervisning og læring.

### **5.3 Forberedelse til å fornye verden**

Deltakelse som dreining rundt sosialisering inn et læringsfellesskap, innebærer som redegjort for at den enkelte involveres i den kontinuerlige gjenskapingen av læringsfellesskapet med dets sosiokulturelle mønstre. Analysen viser videre en forståelse av deltakelse som knyttet til sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap, hvor det på den ene siden handler om myndiggjøring av den enkelte og på den andre siden at den enkelte gis medansvar for det felles læringsmiljøet. Analysen danner grunnlag for å løfte frem en forståelse av deltakelse som innebærer en økende myndiggjøring i retning av å gjenskape fellesskapet, og av at dette leder hen til lærerens pedagogiske oppgave i å forberede elevene til å fornye den felles verden.

#### **5.3.1 Myndiggjøring av den enkelte**

Analysen viser en forståelse av deltakelse som knytter begrepet til den enkelte elevs mulighet for å tre inn i situasjoner som medskaper av et felles handlingsrom. Alexandersson (2011)

beskriver slike situasjoner som kjennetegnet ved at den enkelte elev gjennom interaksjon og kommunikasjon går fra å observere i periferien til å gradvis inkluderes i aktiviteten. Samtidig kan det skilles mellom det å ta del i etablerte aktiviteter og oppleve medbestemmelse underveis i dette, og det å delta i gjenskapingen av disse aktivitetene og endring av praksisfellesskapet. Lave og Wenger (1991) benytter termen legitim perifer deltakelse til å referere til både utviklingen av kompetent identitet knyttet til praksis, og til reproduksjonen og endringen av praksisfellesskapet; det beskrives en økende grad av kompetanse som følges av en økende grad av deltakelse frem mot full deltakelse i å forme det samme praksisfellesskapet.

Samtidig kan det skilles mellom perifer deltakelse med økende grad av myndiggjøring i retning av full deltakelse, og marginal deltakelse hvor den enkelte hindres i å oppnå full deltakelse (Lave & Wenger, 1991). Det fremkommer i analysen at holdninger forstås som barriere mot deltakelse, hvor fysisk tilgang til sosial arena uten kompetanse til å mestre det dominerende systemet for kommunikasjon kan føre noen barn inn i en underordnet posisjon blant de andre barna (Nordström, 2011). Marginaliserende relasjoner kan være institusjonelt mediert i den status den enkelte gis gjennom organiseringen av virksomheten (Wenger, 1998). Når Alexandersson (2011) derimot finner eleven som medskaper av det felles handlingsrommet, er det med læreren som mediator for at eleven kan finne støtte i omgivelsene til interaksjon og kommunikasjon. Medierte handlinger er assosiert med makt, og med språket som det medierende verktøyet blir interaksjonen mellom lærere og elever preget av valg av talemåter og dominans i samtalene (Wertsch, 1998). Mulighetene for anerkjennelse av den enkelte avhenger da av hvordan skolemiljøet konstruerer og formidler verdier som impliserer maktforhold mellom de ulike aktørene i virksomheten (Howe, 1997).

### **5.3.2 Sosialisering til demokratisk deltakelse**

Deltakelsesbegrepet kan slik knyttes til en økende myndiggjøring i retning av å forme fellesskapet, og samtidig handler det om et behov for at elevene får oppleve det som Ohna et al. (2007) betegner et samfunnsmessig fellesskap. Det kan ut fra det settes opp et spenningsfelt mellom individ og fellesskap hvor den enkelte skal forberedes til demokratisk samfunnsliv hvor medbestemmelse følges av medansvar, og rettigheter følges av plikter (Marinosson et al., 2007). Gjennom sosialisering trer den enkelte inn i eksisterende måter å være og handle på, og gjennom kommunikasjon bygges fellesskapet på en felles forståelse (Dewey, 2008). Samtidig tilkjennes alle i et demokratisk samfunn en rett til å delta i den kontinuerlige gjenskapningen av det samme samfunnet (Hayes et al., 2006). Det handler slik sett om både en rett til deltakelse i demokratiske praksiser i skolehverdagen (Thornberg & Elvstrand, 2012) og opplæring til problemløsning i en

demokratisk kultur (Slee, 2011). Analysen viser en forståelse av deltakelse som rommer dette spenningsfeltet hvor potensialet i den enkeltes stemme anerkjennes samtidig som begrensninger erkjennes (Asbjørnslett et al., 2015; Niia et al., 2015).

Skolen fremheves av Elvstrand (2009) som en demokratisk institusjon og et viktig sosialt møtested for barn og unge, og i perspektiv av det deliberative demokrati blir det viktig å skape arenaer for samtaler. Barn og unge tilkjennes der en status som aktører i et medborgerskap som gradvis utvikler seg i myndiggjøring (Smith, 2007). I en dialogisk og dynamisk samspillsprosess som gjennom åpenhet og innflytelse er rettet mot meningsfull deltakelse, kan elevene få muligheten men også få ha sin egen vilje til å delta (Bergström & Holm, 2005; Elvstrand, 2009). Sett på som et dilemma, behøver det ifølge Tetler (2005) ikke måtte velges mellom individ eller fellesskap. Snarere ligger utfordringen i å finne hvordan den enkelte kan gi sitt bidrag som setter preg på fellesskapet. Analysen fremmer en forståelse av deltakelse som knytter begrepet til det kommunikative rommet i læringsfellesskapet som arena for produksjon og reproduksjon av kunnskap og verdier (Ohna et al., 2007). Full deltakelse der sees hos Alexandersson (2011) som for den enkelte gjennom relasjoner og interaksjoner å kunne bidra i gjensidig læring og skape mening underveis i dette. Den enkelte får da oppleve at deres bidrag er nødvendig del av den felles historien, og kan få oppleve følelse av viktighet og motivasjon. Slik kan den enkelte gå fra å være tilskuer eller gjest til å være aktiv deltaker og fullverdig medlem av fellesskapet (Tetler, 2005). Myndiggjøringen innebærer slik at læringsfellesskapet anerkjenner den enkelte som medskaper av den felles historien.

### **5.3.3 Forberedelse til å fornye verden**

Analysen viser en forståelse av deltakelse som knytter begrepet til forholdet mellom læreren og elevene. Den økende myndiggjøringen av den enkelte elev som det er redegjort for i det foregående, vises her videre å berøre på et grunnleggende vis lærerens pedagogiske oppgave i klasserommet. Det fremmes en forståelse av deltakelse som knytter begrepet til gjenskaping av den felles historie og verden, noe som fordrer at elevene kontinuerlig møtes og inkluderes på ny i fellesskapet.

Tetler og Baltzer (2011) finner at barn og unge i skolen ønsker å ta ansvar, men at de mangler kompetanse og mulighet til å ta initiativ, gjøre opp sin egen mening og handle selvstendig. Forfatterne ser i det en fare for at elevene utvikler passivitet og hjelpeløshet. Som en motpol til det bildet beskriver Hart, Dixon, Drummond og McIntyre (2004) et felles foretak mellom lærere og elever for å styrke og forvandle den enkeltes kapasitet for læring. Lærerne bruker i det sin makt til å påvirke forholdene i klasserommet slik at elevene inspireres til myndiggjøring og

ansvar for egen læring. Ved å verdsette elevenes meninger og idéer kan deres opplevelse av egen kompetanse styrkes, og det legger grunnlag for dem til å se og ta felles ansvar i læringsmiljøet og til å ta kontroll over sin egen læring (Hart et al., 2004). Ut fra et slikt perspektiv går læreren bort fra å forvente medgjørighet til å hjelpe elevene til å bli aktive deltakere i deres egen sosiale og etiske utvikling. Swann, Peacock, Hart og Drummond (2012) beskriver hvordan rom for utvikling av den enkeltes autonomi ble skapt ved å gjennom dialog finne frem til en felles forståelse mellom lærer og elever og mellom elevene hvordan livet i klasserommet best kunne organiseres.

Denne myndiggjøringen strekker seg videre utover livet i klasserommet, og peker mot den enkeltes fremtidige bidrag i en større, felles historie. Pedagogikkens oppgave beskrives av Biesta (2015) som å være å gjøre voksen eksistens mulig knyttet til spørsmålet om menneskets vilkår om å være noen. Veck (2013) skisserer en deltakelse som handler om å invitere elevene til å på en aktiv måte lære å bli en del av verden. På grunnlag av Hannah Arendts teorier argumenterer Veck (2013) for at deltakelse i utdanning må forstås som på den ene siden å handle om å motta elevene som de er og som de er i ferd med å bli, og på den andre siden representere verden for dem. Barn og unge avhenger av voksne til å introdusere dem til den felles verden, likesom verden avhenger av de unge til å opprettholdes og fornyes. I skolen må da elevene kunne forsikres om at det er en autentisk verden de beveger seg inn i, og at deres deltakelse i utdannelsen er av betydning (Veck, 2013).

Oppgaven med å muliggjøre dette møtet mellom elevene og den felles verden har konsekvens for hvordan lærergjerningen bør utføres, og forståelsen av deltakelse som pedagogisk begrep kan her gi retning til utviklingen av inkluderende praksis. Selv om pedagogikken skal være opptatt av hvilken utvikling hos elevene som er ønskelig eller ikke, påpeker Biesta (2015) at spørsmålet om hvilke ønsker hos den enkelte som er ønskelige ikke kan påtvinges dem men må gjøres til et levende spørsmål i deres eget liv. Samtidig som å representere verden for elevene, vil læreren ut fra et slikt perspektiv holde tilbake for å slippe elevene til i deres tilblivelse. Ved å lære dem om hvordan verden er, og ikke hvordan de skal leve, kan læreren forberede elevene til å fornye verden (Veck, 2013).

Det fremkommer i analysen en forståelse av deltakelse som innebærer at læreren gir slipp på sin kontroll over faglig innhold og utforming av det faglige arbeidet, for slik å gi elevene mulighet til å bli aktive i sine egne læringsprosesser. Det fremmes betydningen av at det gis rom for samhandling og samtaler mellom elever og lærere om det faglige innholdet (Alexandersson, 2011; Niia et al., 2015; Ohna et al., 2007). Ut fra sin tolkning av Hannah



Arendt skriver Biesta (2015) at den enkelte gjennom sine ord og handlinger hele tiden bringer nye begynnelse inn i verden. Samtidig innebærer en intersubjektivitet her at disse begynnelse underlegges konsekvensene i at de tas opp og responderes til av andre. Dersom en forsøker å kontrollere måtene andre tar opp ens begynnelse, påpeker Biesta (2015) at de andre fratras sine muligheter for handling og å begynne å eksistere som subjekter. Deltakelse i å fornye verden fordrer derfor at læreren ikke påtrenger elevene sitt eget syn på verden, men er tilstede som en del av det uferdige i elevenes vei inn i verden. Ved å ha et ord med i laget og oppleve at egne erfaringer tas på alvor, kan elevene inngå som deltakere i en gjensidig læringsprosess hvor de kan finne og gjenfinne meningen i det faglige arbeidet og hva det betyr for dem selv (Veck, 2013).

Samtidig påpeker Veck (2013) at mulighet for deltakelse fordrer at elevene stadig får oppleve å møtes på nytt uten å bli vurdert og definert fra utsiden. Det innebærer at de kontinuerlig inkluderes i fellesskapet på nytt, ikke etter en foreskrevet pedagogikk men ved at det hele tiden gjennom dialog sammen tenkes nytt i møte med skiftende omstendigheter og muligheter. Den enkeltes unike behov forblir skjult fordi de springer ut fra det mennesket den enkelte stadig er i tilblivelsen av. Når det forsøkes å beskrive *hvem* denne personen er, ledes det hen av språket mot i stedet å beskrive *hva* personen er – og det unike hos personen unnslipper (Veck, 2013). Barnet forblir slik et objekt for den voksnes bedømmelse, og det forhindres i komme frem som et subjekt (Biesta, 2015). Det er kun gjennom tale og handling at den enkeltes unike behov kan komme frem, og først når de tas på alvor kan elevene engasjeres i en dialog hvor det stadig tenkes nytt (Veck, 2013). Dette finner gjenklang i analysen, hvor utvikling av kompetanse til aktiv deltakelse i eget liv knyttes til betydningen av at den enkelte elev møtes som et subjekt (Tetler & Baltzer, 2011). I en intersubjektiv atmosfære i klasserommet kan det skapes et følelsesmessig klima av gjensidighet hvor de enkelte elevene føler at de teller med (Alexandersson, 2011).

Deltakelse som pedagogisk begrep kan slik ut fra en intersubjektiv forståelse gi retning til utviklingen av inkluderende praksis i en skole for alle. Det er ikke i lærerens makt å kunne på forhånd tilrettelegge for den enkeltes læring ut fra foreskrevne pedagogikk, men det er gjennom deltakelsen at læreren kan være i stand til å være en del av det uferdige og hjelpe den enkelte elev på dens vei inn i verden. Det finner da sted en kontinuerlig prosess av å tenke nytt i møtet mellom lærere og elever som subjekter.

## **5.4 Det intersubjektive rommet**

Det er i det foregående fremmet en forståelse av deltakelse som begrep knyttet til en intersubjektiv prosess av å samskape kunnskap, forståelse og mening i det som gjøres i klasserommet. Dette synliggjøres som et gjennomgående aspekt ved begrepet av hovedfunnet i analysen, hvor forståelsen av begrepet fremkommer på tvers av de analytiske kategoriene som knyttet til felles meningsdanning. I det påfølgende drøftes her nærmere hvordan analysen danner grunnlag for en forståelse av deltakelse som å innebære en gjensidig prosess hvori det finner sted en samskaping av ny mening i kommunikative møter som virker tilbake på den enkelte så vel som læringsfellesskapet. Dette aspektet av felles meningsdannelse løftes frem som sentralt i en forståelse av deltakelse som pedagogisk begrep egnet til å bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

### **5.4.1 Mening og identitet**

Analysen fremmer en forståelse av deltakelse som knytter begrepet til å skape mening sammen om det som gjøres i klasserommet. Vi søker mening med alt vi gjør, og Wenger (1998) påpeker at det som er viktig for oss er ikke det vi gjør men den meningen vi opplever knyttet til handlingene. Deltakelse blir slik noe mer enn å engasjere seg i aktiviteter, det handler om felles bestrebelser i å skape mening i det som finner sted. Den enkeltes rolle i dette er dannende for identiteten, og deltakelsen tas med også inn i andre livssammenhenger. Alexandersson (2011) beskriver en pedagogisk situasjon forstått som en relasjon hvor igjennom det sammen skapes mening i det som gjøres i læringsarbeidet, og hvorved deltakerne virker inn på hverandres forståelse av seg selv i fellesskapet. Læring som deltakelse sees slik på som mer enn tilegnelse av kunnskap og også mer enn ferdigheter i å nyttiggjøre seg av den, men i tillegg som en dyptgripende prosess som endrer et menneske til å bli noe eller å unngå å bli noe, beskrevet som en identitetserfaring (Wenger, 1998).

Deltakelsen former vår erfaring, men samtidig former den også det sosiale fellesskapet hvori deltakelsen finner sted (Ohna et al., 2007). Wenger (1998) fremhever nettopp denne evnen til å påvirke praksis i vårt fellesskap som et viktig aspekt ved vår opplevelse av deltakelse. Det foregår gjennom å delta i å definere måter å gjøre ting på og å snakke om ting på, symbolikk i ord og handling, språklige uttrykk, regler og rutiner og annet som sementer den felles praksisen og gir felles fokus og perspektiv for å skape mening i det som gjøres sammen. I vår deltakelse tar vi så i bruk disse tingliggjørelsene av praksis, og underveis i bruken gis det fornyet mening til dem i nye sammenhenger i det mellommenneskelige samspillet.

De grunnleggende interaksjonene i et læringsfellesskap utgjøres hos Alexandersson (2011) av sosiale handlinger hvorved deltakerne forholder seg og danner sosiale relasjoner til hverandre. Vår opplevelse av livet er av grunnleggende sosial karakter, og Wenger (1998) benytter deltakelse som et konsept for å fange denne karakteren. Deltakelse sees med det på som en aktiv og gjensidig prosess, slik at når vi kommuniserer med andre mennesker henvender vi oss til deres evne til å forhandle frem ny mening. Den gjensidige gjenkjennelsen av denne evnen handler ikke om å være likestilt, presiserer Wenger (1998), men handler om at vi påvirker hverandres opplevelse av mening. I denne gjensidigheten blir vi en del av hverandre, og vår identitet dannes gjennom deltakelse i sosiale relasjoner (Alexandersson, 2011).

#### **5.4.2 Mening i det intersubjektive rom**

Skoleklassen betraktes hos Ohna et al. (2007) som et praksisfellesskap hvor læring knyttes til formålsrettet kommunikasjon med språket som sentralt verktøy for samhandling og felles meningsskaping. De felles aktivitetene i et praksisfellesskap får ifølge Wenger (1998) en mening for de involverte som utvikles i relasjoner og interaksjoner mellom medlemmene. Innenfor denne sosiale kontekst skapes og gjenskapes så praksisfellesskapets delte repertoar som utgjør ressursene for å forhandle frem ny mening (Wenger, 1998). Disse ressursene kan være i form av måter å si og gjøre ting på, symboler og oppfatninger som blir en del av den sosiale praksisen. Repertoaret inkluderer diskurser som gir mening til elevenes virkelighet, og også styrer hvordan de kan uttrykke sin identitet og form for medlemskap i fellesskapet. Ord, artefakter, gester og rutiner gir mening ut fra en delt erfaring av gjensidig engasjement, men også fordi de kan benyttes i nye situasjoner – og da på nye måter. Det foregår slik en kontinuerlig og dynamisk gjenskaping av mening (Wenger, 1998).

Betydningen av at elevene inviteres inn i denne prosessen av å skape mening sammen fremheves av Helgevold (2016) ut fra et perspektiv på deltakelse som intersubjektivt avhengig. Ved at læreren er følsom for læringssituasjonen og elevenes respons, kan det gjennom dialog finne sted en felles søken etter mening i og forståelse for det faglige innholdet. Videre beskriver Helgevold (2016) med henvisning til von Wright (2006) en deltakelse som går utover den rene aktiviteten og som sees på som en sammensatt involvering kognitivt, emosjonelt og relasjonelt. Ekte deltakelse, fastsetter von Wright (2006), er mer enn tilstedeværelse og aktivitet, men må forstås som involvering i felles konstruksjon av mening og forståelse. Hun argumenterer for at læring ikke kan forstås som å opprette relasjoner mellom lukkede selv, og at deliberativ kommunikasjon ikke kan forstås som utveksling og forhandling av argumenter mellom selvstendige individer. Det handler snarere om kommunikasjon mellom åpne selv. Den enkelte

sees da ikke på som et isolert individ, men som et åpent jeg som forstår seg selv i relasjon til andre. Dette finner sted i det intersubjektive rommet mellom deltakerne hvor det vokser frem en gjensidig forståelse som styrer samspillet og relasjonene (Hundeide, 2006).

Analysen viser en forståelse av deltakelse som knyttet til å gjennom relasjoner og interaksjoner være involvert i å skape mening med det som gjøres i klasserommet. Den enkelte opplever seg selv og forholder seg til andre ut fra den mening som gis gjennom interaksjoner (Alexandersson, 2011). Den enkeltes utvikling av selvet og identiteten sees ut fra et intersubjektivt perspektiv som en pågående prosess som finner sted i sosiale interaksjoner med både den sosiale og fysiske verden (von Wright, 2006). Fokuset er da på prosessen av refleksiv tenkning som impliserer en sosial situasjon hvorved utvikling og endring av selvet drives frem. Deltakelse i et læringsfellesskap, fastsetter von Wright (2006), må kunne romme hele dette omfanget av menneskelig subjektivitet. Mening i noe, som en aktivitet, er ikke et resultat av individuell tankekraft eller bevisst konklusjon gjennom deduksjon, men er snarere å regnes som intersubjektiv og flertydig. Betydningen av noe kan en slutte seg til, men *meningen* i det oppstår i en prosess som finner sted i møtet mellom mennesker (von Wright, 2006).

Analysen danner grunnlag for slik å knytte deltakelsesbegrepet til en intersubjektiv nytenkning, og følgelig til samskaping av mening i det som gjøres og tenkes sammen i klasserommets læringsfellesskap. Med språket som sentralt verktøy og gjennom samhandling bidrar den enkelte til å skape seg selv og sine omgivelser (Ohna et al., 2007). Så snart elever og lærere er genuint involvert i kommunikasjon og meningskaping gjennom refleksiv tenkning, endres også selvene. Det finner sted en konstant prosess hos den enkelte av å rekonstruere verden og seg selv i verden med andre (von Wright, 2006). Det er i det intersubjektive møtet mellom mennesker at det unike hos den enkelte kan tre frem. Det er derfor essensielt at eleven møtes som en person som ikke er definert på forhånd med visse atferdstrekk, men som et unikt selv som vil tre frem i tale og handling gjennom den felles meningskapingen. Slik rettes fokus bort fra individuelle egenskaper, og over til kvaliteten på de kommunikative situasjonene i læringsarbeidet (von Wright, 2006).

Deltakelsen sees i analysen som dannende for selvet hos den enkelte som født inn i en sosial verden blir til noen gjennom interaksjon og kommunikasjon (Alexandersson, 2011). Læring som deltakelse forstås i et slikt perspektiv som en relasjonell og kommunikativ prosess, og det er blir på det grunnlaget en feiltakelse å tro at læreren kan organisere deltakelse ved å rette sin oppmerksomhet mot hver enkelt elev og anerkjenne eleven som et autonomt individ hvis deltakelse består i å fremme sine oppfatninger; deltakelse må forstås som mer komplekst enn

utveksling av tanker og argumenter. Når fokus er på møtet mellom selvene som et utgangspunkt, vil det snarere sees på den gjensidige relasjonen av påvirkning og meningsskapning (von Wright, 2006). Det søkes da etter en kobling, et genuint møte mellom sinn, slik at ny forståelse kan utvikle seg i samspeillet mellom lærer og elever (Hart et al., 2004).

## **5.5 Et intersubjektivt deltakelsesbegrep**

Oppsummert fremmer diskusjonen på grunnlag av analysen en forståelse av den felles meningsdannelsen som et sentralt aspekt ved deltakelse som pedagogisk begrep. Studiens pragmatiske innfallsvinkel har vært å se på deltakelse som begrep ut fra en dimensjonal forståelse som innebærer at fenomenet beskrives som en mer eller mindre aktiv deltakelse. Det kan for så vidt tenkes en minimal grad av deltakelse kjennetegnet av tilhørighet til, og aksept og vennskap i en skoleklasse. Videre kan det betraktes som en mer eller mindre aktiv deltakelse når den enkelte får være med i felles aktiviteter og endog oppleve medbestemmelse i klasserommet. Skal det imidlertid tales om full deltakelse, er det her argumentert frem en forståelse som fordrer at den enkelte trekkes inn som medskaper av kunnskap, felles forståelse av virkeligheten og et felles handlingsrom. Heri ligger et spenningsfelt mellom individ og fellesskap som gjennom den fulle deltakelsen kan oppløses i det intersubjektive møtet mellom menneskene i et samfunnsmessig fellesskap. En slik forståelse av deltakelsesbegrepet, grunnet på en forståelse av skoleklassen som et sosiokulturelt læringsfellesskap, favner om de sosiale, faglige og demokratiske aspekter som fordres for å kunne samle og knytte visjonen om inkludering til pedagogisk praksis i en skole for alle.

Samtidig foregår denne deltakelsen i interaksjoner og sosiale relasjoner i læringsfellesskapet, og følgelig er deltakelsen uløselig knyttet til hvordan den enkelte opplever seg selv og meningen med det som finner sted der. På det grunnlaget kan det hevdes at den felles meningsdannelsen må regnes som et sentralt aspekt ved en vesensforståelse av deltakelse som pedagogisk begrep i en inkluderende kontekst. Deltakelse handler dypest sett om hvordan den enkelte finner seg selv igjen i fellesskapet, hvordan de bidrar til å skape og gjenskape mening i det felles foretaket.

Denne forståelsen av deltakelse som pedagogisk begrep kan gi retning til utviklingen av inkluderende praksis i en skole for alle. Retningen gis ved at deltakelsens intersubjektive vesen gjør det nødvendig å gå bort fra kategorisering av elever, foreskrevet pedagogikk og forhåndstilpasning ut fra antatte behov. Det er i stedet behov for å inngå i en gjensidig prosess av å sammen skape felles kunnskap og forståelse av verden – en intersubjektiv prosess av

utvikling hvori det unike hos den enkelte kontinuerlig får fremtre på ny. Lærerens oppgave blir ut fra en slik forståelse ikke å lære fra seg hvordan elevene skal leve sine liv, men som representant for verden komme dem i møte og la seg forandre i dette møtet. Ny mening oppstår på grunnlag av og i oppgjør med det bestående, og i denne prosessen skal de unge forberedes til å forandre verden. Da må læreren forandre seg med dem, slik at det pedagogiske arbeidet hele tiden springer ut fra en verden som kontinuerlig fornyes i møtet med nye mennesker i endring og vekst.

Den enkelte elevs fulle deltakelse i læringsfellesskapet forstås på dette grunnlaget som å kunne bidra i å skape og gjenskape mening i det som gjøres sammen i klasserommet. Denne forståelsen av deltakelse som pedagogisk begrep kan slik bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap. Elevenes rett til å oppleve fellesskap, demokratisering og læringsutbytte (Haug, 2010) gjenfinnes i deltakelsen hvori den enkelte finner seg selv og sin bakgrunn igjen i fellesskapet. Samtidig peker meningsfull deltakelse mot en ønsket fremtid som likeverdige medlem av det større samfunnsfellesskapet. Når det på dette grunnlaget spørres om en elev er deltakende, favner det om prinsippet for inkludering som den enkeltes mulighet til å yte til fellesskapets beste og bidra til dets utvikling, samtidig som den enkelte skal bli holdt oppe og båret frem av dette fellesskapet (Haug, 2003).

## 6. Konklusjon

Denne studien har utforsket hvordan begrepet deltakelse forstås i skandinavisk forskning på inkluderende praksis i klasserommet. Studien omfatter en begrepsmessig litteraturstudie av artikler som presenterer empiriske studier av inkluderende praksis i det skandinaviske klasserommet. Som analytisk rammeverk for studien ble det i samsvar med litteraturstudien til Marinossou et al. (2007) valgt å skille mellom kategoriene sosial, faglig og demokratisk deltakelse. Anvendelsen av disse kategoriene hadde til hensikt å ekstrahere noen sentrale aspekter ved deltakelse i kontekst av inkludering forstått som alle elevers rett til å oppleve fellesskap, læringsutbytte og demokratisering i en skole for alle (Haug, 2010). Studien har undersøkt hvordan en forståelse av deltakelsesbegrepet kan samle disse dimensjonene av inkludering og knytte til pedagogisk praksis i en skole for alle, og hvordan en analyse av begrepsforståelsen kan bidra til kunnskap om utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap.

Analysen viser fire sentrale aspekter ved deltakelsesbegrepet slik det forstås på tvers av studier med ulikt fokus og teoretiske perspektiv. 1) Det sees en forståelse av begrepet som beskriver ulike grader av involvering i et sosialt læringsfellesskap i klasserommet. 2) Videre sees deltakelse som knyttet til samlæring og felles konstruksjon av kunnskap og forståelse gjennom relasjoner og interaksjoner i felles læringsaktiviteter. 3) Endelig sees deltakelse som knyttet til elevenes myndiggjøring og sosialisering inn i et samfunnsmessig fellesskap med rettigheter og ansvar med hensyn til egen og andres læring. 4) Samtidig fremkommer det i analysen på tvers av de analytiske kategoriene et aspekt som knytter begrepet til felles meningsdanning i gjensidige relasjoner og interaksjoner i læringsfellesskapet.

Formålet med studien har vært å klargjøre og nyansere innholdet i deltakelse som et pedagogisk begrep, og med det bidra til kunnskap om hvordan begrepet kan gi retning til utviklingen av inkluderende praksis i en skole for alle. Analysen belyser en forståelse av deltakelse som fordrer en utvikling bort fra foreskrevet pedagogikk og kategorisering av elever. Det redegjøres i stedet for et perspektiv på læring som en intersubjektiv prosess hvori det unike hos den enkelte kontinuerlig får fremtre på ny. I det perspektivet knyttes læring til deltakelse som intersubjektiv prosess hvor det sammen skapes og gjenskapes mening i kommunikative møter som virker tilbake på den enkelte så vel som læringsfellesskapet. Studien argumenterer for at dette utgjør et sentralt aspekt ved en vesensforståelse av deltakelse egnet til å bidra til kunnskap om

utvikling av inkluderende praksis i et omskiftelig og heterogent læringsfellesskap i klasserommet. Deltakelse ut fra en slik forståelse handler dypest sett om å finne seg selv igjen i fellesskapet, og om å kunne bidra i å skape og gjenskape mening i det som finner sted i relasjoner og interaksjoner i læringsfellesskapet.

Denne fortolkningen av hvordan deltakelse forstås, speiler en teoretisk forståelse av begrepet som knytter det til deltakelse i skoleklassen som et sosiokulturelt læringsfellesskap. I et slikt perspektiv forstås deltakelse som knyttet til medskapning av en felles forståelse av virkeligheten, og spenningsfeltet mellom individ og fellesskap sees som å oppløses i det intersubjektive møtet mellom menneskene i et samfunnsmessig fellesskap. Studien argumenterer for at en slik forståelse gjør begrepet egnet til å samle de sosiale, faglige og demokratiske dimensjonene i visjonen om inkludering og knytte til pedagogisk praksis i en skole for alle.

Studiens fokus på det kvalitative ved mellommenneskelige relasjoner i klasserommet har gjort det mulig å avdekke dette aspektet av felles meningsdanning ved deltakelse som pedagogisk begrep. Samtidig har et slikt fokus medført en avgrensning i hva studien favner om i hvordan begrepet forstås i forskning på inkluderende praksis. Som eksempel på et aspekt som har falt utenfor fokus kan det trekkes frem kompetansegivende læringsutbytte. Dette aspektet ved deltakelse i kontekst av utdanning fremkommer i studien implisitt i forståelsen av meningsfull deltakelse som for den enkelte å peke mot en ønsket fremtid som likeverdig samfunnsborger.

Ut fra studiens hovedfunn av deltakelse som medskapning av mening befinnende i det intersubjektive rom mellom menneskene i klasserommet, sees det behov for videre utforskning av hvordan dette aspektet forstås i pedagogisk forskning. Det kan da tenkes at det utforskes ut fra andre begrep enn deltakelse og inkludering. Videre sees det et behov for å konkretisere hva denne felles meningsdannelse betyr i praksis, hva vi kan se etter når inkluderende praksis i klasserommet skal studeres. Det sees slik et behov for videre utforskning av hvordan deltakelse forstås i forskning på pedagogisk praksis med formål i å operasjonalisere begrepet til å kunne kvalifisere pedagogisk praksis som inkluderende.



## Referanser

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Oxon: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction. *International Journal of Special Education*, 26(3), 114-123.
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2015). Inclusion and participation in everyday school life: Experiences of children with physical (dis)abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 199-212.
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153-161.
- Bergström, M. & Holm, I. (2005). *Den svårfångade delaktigheten i skolan: Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter (FiF-avhandling serienr. 83. Working papers on childhood and the study of children. Nr. 2005:1)*. Norrköping: Linköpings Universitet.
- BIBSYS. (2016). Søkjetjenesten Oria. Lastet ned 02.03.16, fra <http://www.bibsys.no/produkter-tjenester/produkter/soketjenesten-oria/>
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Lastet ned fra <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bruin, M. & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105.
- Collins Dictionary. (1999). Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2008). Democracy and education. Lastet ned fra <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0007>
- Dixon-Woods, M. (2011). Systematic reviews and qualitative methods. I D. Silverman (red.), *Qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Lastet ned fra <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=julcckP5Q8U%3D&tabid=278&mid=1101>
- Egilson, S. T. & Traustadóttir, R. (2009). Theoretical perspectives and childhood participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(1), 51-63.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbeite (Linköping studies in behavioural science no. 144)*. Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevitenskap och lärande.
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.
- Granlund, M. (2013). Participation – challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child: care, health and development*, 39(4), 470-473.
- Gustavsson, A. (2004). Inledning. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

- 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.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. New York: Open University Press.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(02).
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209.
- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283-285.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference. Productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers & Teaching*, 22(3), 315-328.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity. Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rum og bevidstgørelse af samspil i klassen gennem reflekterende praksis. I R. Kristensen (red.), *Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Janson, U. (2004). Delaktighet som social process. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Jesson, J. & Lacey, F. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education*, 6(2), 139-148.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kershner, R. (2009). Learning in inclusive classrooms. I P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrel (red.), *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02).
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Marinossou, G., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delaktighetens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, (3), 236-263.
- Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78.
- Maxwell, G., Augustine, L. & Granlund, M. (2012). Does thinking and doing the same thing amount to involved participation? Empirical explorations for finding a measure of intensity for a third ICF-CY qualifier. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(4), 274-283.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet - en begreppsanalys. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nevøy, A. & Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge. En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E. & Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315.
- Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87.

- Norske synonymer blå ordbok. (1995). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ohna, S. E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 329-342.
- The Oxford Thesaurus. (2001). Oxford: Oxford University Press.
- The Penguin Concise English Dictionary. (2002). London: Penguin Books.
- Putnam, J. W. (2009). Cooperative learning for inclusion. I P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrel (red.), *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1981). The model of the text: meaningful action considered as a text. In J. B. Thompson (red.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (s. 197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlström, F. (2012). Vad vet vi, vart är vi på väg? - några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen. I T. O. Engen & P. Haug (red.), *I klasserommet* (s. 17-44). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publications.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon: Routledge.
- Smith, A. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10, 73-88.
- Smith, A. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M. J. (2012). *Creating learning without limits*. Berkshire: Open University Press.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetler, S. (2004). Delagtighet - et specialpedagogisk kernebegrep? I N. Egelund (red.), *Specialpedagogisk praksis - indspil og udspil*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. I A. Gustavsson, J. Sandvin, R. Traustadóttir & J. Tøssebro (red.), *Resistance, reflection and change: Nordic disability research*. Lund: Studentlitteratur.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: The pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spania: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Open file on Inclusive education. Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.
- Veck, W. (2013). Participation in education as an invitation to become towards the world: Hannah Arendt on the authority, thoughtfulness and imagination of the educator. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 36-48.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- von Wright, M. (2006). The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159-170.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6), 701-714.

- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health ICF*. Geneva: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health : Children & youth version (ICF-CY)*. Geneva: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.
- Åkerström, J. (2014). *"Participation is everything": Young people's voices on participation in school life*. Örebro Studies in Social work 14, Örebro University, Örebro.

## Vedlegg 1: Resultat av søk og første filtrering

### Søk 1: Oria

Database:	Oria.no Søk i «Alle bibliotek» som gir treff i samlingene til alle universitets- og høyskolebibliotek i Norge.
Dato:	27.02.16
Søkestreng:	Frisøk: (deltakelse OR deltagande OR delaktighet OR deltagelse OR delagtighet) AND (inkludering OR inkluderende OR inkluderande OR inklusjon OR inklusion) AND (skule OR skole OR skola OR klassrum OR klasserom OR utdanning OR utbildning OR utdannelse)
Avgrensning:	Materialtype: Artikler Blant de tilgjengelige tidsskrifttitlene i søket ble følgende haket av: Scandinavian Journal of Disability Research, Norsk pedagogisk tidsskrift, Nordic Studies in Education, og European Journal of Special Needs Education. De øvrige tidsskriftene representert hadde titler som relaterte til politikk og statsvitenskap, helse- og omsorgsarbeid, institusjoner og sosialt arbeid, antropologi, media, arbeidsliv, kjønnsforskning og samfunnsforskning.
Begrunnelse:	Sirkle inn artikler som tematiserer deltakelse i kontekst av det inkluderende klasserommet. Norske, svenske og danske ord for å favne om skandinaviske kilder. Avgrenset til pedagogiske tidsskrift blant de som var representert i søkeresultatet. Pilotsøk med avgrensning på fagfelleverderte artikler viste at det da ble utelatt relevante treff som ikke var merket i databasen som fagfelleverdert selv om det var tilfelle. Vurdering med hensyn til pålitelighet ble i stedet gjort i den andre fasen av filtreringen av søketreffene.
Antall treff:	86 titler
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> :	(Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar, & Soulie, 2014; Krumsvik & Øen, 2007; Moen, 2004; Nordström, 2011; Ohna, Moen, & Nevøy, 2007; Solhaug & Fosse, 2008; Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012; Ulvik, 2009)
Referanser til samtlige treff i dette søket:	(Allern & Sæbø, 2010; Amundsen, 2011; Bele, 2010; Bele & Kvalsund, 2015; Bengtsson & Bonfils, 2013; Berg, 2008; Bjelland, 2005; Bjerkan, Nordtømme, & Kummeneje, 2013; Bjørgen, 2009; Bjørnsrud, 2006; Briseid, 2008, 2012; I. Bøe, 2004; O. M. Bøe, 2010; Dyrdal Solbrekke & Ransedokken, 2009; Engh, 2007; R. Fasting, Hausstätter, & Turmo, 2011; Fauskanger & Mosvold, 2014; Flem, 2003; Florian, 2011; Germeten, 2005; Grytnes, 2004; Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015; E. B. Halvorsen, 2006; K. V. Halvorsen, 2014; Harste, 2007; Heggen & Thorsen, 2015; Hilt & Bøyum, 2015; Hovdelien & Neegaard, 2014; Høeg & Stifoss-Hanssen, 2014; Høihilder, Karlsen, & Moser, 2012; Jackson, 2014; Junge, 2012a, 2012b; Karlsen, 2015; Kjeldstadli, 2006; Klaus & Lene, 2006; Klavina et al., 2014; Klette, 2007; Kristiansen, 2013; Krogstad, 2015; Krumsvik & Øen, 2007; Kulbrandstad, 2007; Lillejord & Tolo, 2006; Liss & Jeanette, 2013; A. B. Lund & Moen, 2013; Ø. Lund, 2011; Magnus & Tøssebro, 2014; Moen, 2004, 2009; Nerland, 2006; Nisser, 2014; Nome, 2011; Nordin, 2008; Nordström, 2011; Ohna et al., 2007; Ommundsen, 2013; Peder, 2004; Pedersen, 2008; Pettersvold, 2014; Pihl, 2004; Postholm, 2005; Raaheim & Sunde, 2009; Roe & Vagle, 2012; Ruth Ingrid, 2002; Røthing, 2015; Røthing & Bjørnstad, 2015; Sabine, 2011; G. Sandberg, Hellblom-Thibblin, & Garpelin, 2015; Sangeeta & Reidun, 2006; Sannerud, 2006; Sinnes & Jegstad, 2011; Skrefsrud & Østberg, 2015; Skårderud, Fauske, Nygren, Nilsen, & Kollestad, 2005; Solhaug &

	Fosse, 2008; Solstad, 2010; Straume, 2011; Sunnevåg & Nordahl, 2008; Svenkerud et al., 2012; Thuen, 2002; Thun, 2015; Tislevoll, 2007; Ulvik, 2009; Vatne & Gjems, 2014; Westrheim & Hagatun, 2015; Øzerk, 2009)
--	--

## Søk 2: Norart

Database:	Norart (Norske og nordiske tidsskriftsartikler)
Dato:	28.02.16
Søkestreng:	Ordsøk: (deltakelse OR deltagande OR delaktighet OR deltagelse OR delagtighet OR participation) AND (elever? OR skule OR skole OR skola OR klassrum OR klasserom OR utdanning OR utbildning OR uddannelse OR school OR education OR student)
Avgrensning:	Vitenskapelige artikler
Begrunnelse:	Sirkle inn forskningsartikler som tematiserer deltakelse i en skolekontekst. Norske, svenske og danske ord for å favne om skandinaviske kilder, samt engelske ord for å favne om artikler skrevet på engelsk.
Antall treff:	67
Referanser til titler valgt til gjennomgang av abstract:	(Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Emanuelsson & Sahlström, 2008; Gjelstad, 2015; Gådin, 2013; Martin, 2009; Niia, Almqvist, Brunnberg, & Granlund, 2015; Nordström, 2011; Sigstad, 2013)
Referanser til samtlige treff i dette søket:	(Andenæs, 2012; Ingegerd Andersson, 2009; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Auestad, 2015; Backman, 2008; Barber, 2009; Bartley, 2010; Beck, 2011; Bjerga, 2014; Bolin, 2012; Borell, 2006; Brincker, 2010; Børhaug, 2010; Cushion, 2009; Dunn, 2004; Ekerbakke, 2015; Emanuelsson & Sahlström, 2008; Engel-Yeger, 2013; Fosslund, 2011; Frostad, 2015; Fälth, 2014; Gjelstad, 2015; Guevara-Hernández, 2012; Gådin, 2013; Helgevold, 2015; Hillesøy, 2014; Ihantola, 2006; Ingholt, 2012; Jónsdóttir, 2013; Kjús, 2006; Kondo, 2012; Lang, 2015; Law, 2004; Leinonen, 2014a, 2014b; Lidström, 2014; Linnakylä, 2008; Lorentzen, 2011; Madsen, 2008; Martin, 2009; Metsäpelto, 2012; Myhrvold, 2012; Nagel, 2012; Niia et al., 2015; Nordberg, 2006; Nordström, 2011; Opini, 2012; Palmadottir, 2010; Petersen, 2012; Pettersvold, 2014; Rasmussen, 2012; Rätty, 2009; Sand, 2006; Sigstad, 2013; Smits, 2013; Sukanen, 2007; Tholin, 2011; Tjomsland, 2009; Ullenhag, 2012; Viig, 2005; K. Vik, 2007; S. Vik, 2014; Våland, 2007, 2009; Ärlemalm-Hagsér, 2012; Ødegaard, 2015; Østrem, 2007)

## Søk 3: International Journal of Inclusive Education

Database:	<i>The online platform for Taylor &amp; Francis Group</i> avgrenset til tidsskriftet <i>International Journal of Inclusive Education</i>
Dato:	29.02.16
Søkeord:	Frisøk: participation AND (inclusive OR inclusion) AND (school OR classroom OR student OR education) AND (norway OR norwegian OR sweden OR swedish OR denmark OR danish OR scandinavia*)

Avgrensning:	Ingen avgrensning.
Begrunnelse:	Engelskspråklig database. Første og andre ledd i søkestrengen for å sirkle inn artikler som tematiserer deltakelse i sammenheng med inkludering. Tredje ledd for å avgrense treffene til studier av praksis i klasserommet. Det boolske leddet med landsnavn ble lagt til for å spisse søket inn mot skandinaviske studier.
Antall treff:	115
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> :	(Asbjørnslett, Engelsrud, & Helseth, 2015; Göransson, Nilholm, & Karlsson, 2011; Persson, 2013; Wendelborg & Tøssebro, 2011)
Referanser til samtlige treff i dette søket:	(Abbott, 2006; Abu-Hamour & Muhaidat, 2014; Admiraal et al., 2014; Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Armstrong, 2013; A. L. Arnesen, Mietola, & Lahelma, 2007; Asbjørnslett et al., 2015; Banks, Frawley, & McCoy, 2015; Beauchamp-Pryor, 2012; Berge, 2001; Berlach & Chambers, 2011; Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013; Botha, 2012; Brodin & Lindstrand, 2007; Bruin & Ohna, 2013; Buttner, Pijl, Bijstra, & Van den Bosch, 2015; Cameron, Cook, & Tankersley, 2012; Cameron & Lindqvist, 2014; Chiner & Cardona, 2013; Curcic, 2009; Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro-DiFatta, & Glarner, 2011; Cushman, 2012; D'Alessio, 2012; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; De Vroey, Struyf, & Petry, 2016; Dewilde & Skrefsrud, 2016; Doherty, 2012; Drudy & Kinsella, 2009; Engsig & Johnstone, 2015; Epstein, Maw, Elwood, & Hey, 1998; R. B. Fasting, 2013; Garcia-Gracia & Donoso Vázquez, 2016; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013; Gilbert & Gilbert, 2002; Gill & Chalmers, 2007; Grimes, Sayarath, & Outhaithany, 2011; Göransson et al., 2011; Hansen, 2012; Hardaker, Dockery, & Sabki, 2010; Haycock & Smith, 2011; Heimdahl Mattson, Fischbein, & Roll-Pettersson, 2010; Hesjedal, Hetland, Iversen, & Manger, 2015; Hilt, 2015; Hjörne & Evaldsson, 2015; Hotulainen & Takala, 2014; Hovdelien, 2014; Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2010; Johansson, 2001; Johnston, 2009; Juma & Lehtomäki, 2015; Kalyanpur, 2011; Kamenopoulou, Buli-Holmberg, & Siska, 2015; Kellett, 2009; Kisanji, 1998; Kiuppis, 2014; Kjaran & Kristinsdóttir, 2015; Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009; Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan, & Mangope, 2016; Kyriacou, Avramidis, Stephens, & Werler, 2013; Laguardia & Goldman, 2007; Lappalainen, 2009; Lei & Myers, 2011; Leino & Lahelma, 2002; Lindqvist & Nilholm, 2013; Ljusberg, 2011; Lynch, McCall, Douglas, McLinden, & Bayo, 2011; Malmgren & Weiner, 2001; Mattson, 1998; Moliner, Sales, Ferrández, & Traver, 2011; Mulholland & O'Connor, 2016; Munoz-Baell, Alvarez-Dardet, Ruiz-Cantero, Ferreira-Lago, & Aroca-Fernandez, 2011; Myklebust, 2007; Nakken & Pijl, 2002; Naraian, 2016; Nes & Strømstad, 2006; Nevøy, 2003; Nilsen, 2010; Norris, Mbokazi, Rorke, Goba, & Mitchell, 2007; Ohrn, 2001; Ojok & Wormnæs, 2013; Omdal, 2008; Osberg & Biesta, 2010; Paju, Rätty, Pirttimaa, & Kontu, 2015; Pather & Nxumalo, 2013; Pepperell & Smedley, 1998; Peresuh & Ndawi, 1998; Persson, 2013; Phillimore, 2011; Pijl & Hamstra, 2005; Popkewitz, 2001; Riddell & Tett, 2010; Rix, 2009; Rogers & Hallam, 2010; Rojas, Susinos, & Calvo, 2013; Roman, 2009; Rose, 2013; Rutherford, 2012; A. Sandberg & Ottosson, 2010; Severinsson, 2015; Shruti, 2014; Skovlund, 2014; Smith & Douglas, 2014; Strogilos, 2012; Stuart, 2006; Tange & Kastberg, 2013; Tangen, 2009; Tarr, Tsokova, & Takkunen, 2012; Tveit, 2014; Vehmas, 2010; Warming, 2011; Warren, 1997; Wendelborg & Tøssebro, 2011; Williams & Wilson, 2010; Wright, Stead, Riddell, & Weedon, 2012; Zapf, 1999)

#### Søk 4: ERIC

Database:	ERIC (referanser til pedagogisk litteratur)
Dato:	06.03.16
Søkestreng:	Search modes - Find all my search terms TX participation AND TX ( inclusion OR inclusive ) AND TX ( norway OR norwegian OR sweden OR swedish OR denmark OR danish OR scandinavia* )
Avgrensning:	Limiters - Peer Reviewed; Journal Articles (EJ)
Begrunnelse:	Engelskspråklig database. Antagelse om at ordene <i>participation</i> og <i>inclusion</i> eller <i>inclusive</i> benyttes et sted i teksten dersom begrepet deltakelse tilknyttet inkludering tematiseres. Siste boolske ledd lagt til for å spisse søket inn mot skandinaviske studier.
Antall treff:	52
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> :	(Ahl, 2007; Alexandersson, 2011; Asbjørnslett et al., 2015; Göransson et al., 2011; Lindqvist & Nilholm, 2014; Ohna, 2005; Tetler & Baltzer, 2011; Wendelborg & Tøssebro, 2008, 2010, 2011)
Referanser til samtlige treff i dette søket:	(Ahl, 2007; Alexandersson, 2011; Ingrid Andersson & Andersson, 2008; Andresen, 2013; A.-L. Arnesen & Lundahl, 2006; Asbjørnslett et al., 2015; Bergea, Martin, & Sahlstrom, 2008; Berhanu, 2008; Betro, 2014; Boe & Henriksen, 2013; Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; Brodin, 2009; Delica & Elbeshausen, 2013; Frascarolo, Favez, Carneiro, & Fivaz-Depeursinge, 2004; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Goddard, 2015; Gross & Shapiro, 2013; Göransson et al., 2011; Haveman, Heinrich, & Smeeding, 2012; Hoskins, D'Hombres, & Campbell, 2008; Hultgren & Johansson, 2013; Humphrey et al., 2006; Ingvaldsen & Balandin, 2011; Jensen, 2012; A.-E. Kristoffersen & E. Simonsen, 2014; A. E. Kristoffersen & E. Simonsen, 2014; Lebeer et al., 2012; Lidstrom, Granlund, & Hemmingsson, 2012; Lindmark, 2004; Lindqvist & Nilholm, 2014; Martinsen, Naerland, & Vereijken, 2010; Mattson, Fischbein, & Roll-Pettersson, 2010; Mattson & Roll-Pettersson, 2007; Maxwell & Granlund, 2011; Merchant et al., 2012; Moos, 2008; Nelson & Sandin, 2005; K. L. Nielsen, Hansen, & Stav, 2016; L. Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede, & Holstein, 2015; Nilsson, 2014; Ohna, 2005; Olofsson, 2007; Orr & Hovdhaugen, 2014; Roll-Pettersson, 2008; Skille & Waddington, 2006; Skule, Stuart, & Nyen, 2002; Tetler & Baltzer, 2011; Walker & Berthelsen, 2008; Wendelborg & Tøssebro, 2008, 2010, 2011; Ytterhus, Wendelborg, & Lundebj, 2008)

#### Totalt for søkene

Samlet antall ulike treff for alle søkene:	315
Antall duplikate treff:	5 (EndNote oppdaget to duplikate referanser, og manuell gjennomgang av referansene avdekket ytterligere tre duplikate referanser som mellom databasene var registrert noe ulikt).
Antall artikler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> :	26



## Referanser til samtlige søketreff

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 627-643.
- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579.
- Admiraal, W., Huizenga, J., Heemskerk, I., Kuiper, E., Volman, M., & ten Dam, G. (2014). Gender-inclusive game-based learning in secondary education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1208-1218.
- Ahl, A. (2007). Equality and the Freedom to Choose the "What and When" of Schooling: Students with Special Educational Needs in Timetable-Free Settings. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 183-197.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in Practice: Sofia's Situations for Interaction. *International Journal of Special Education*, 26(3), 114-123.
- Allern, T. H., & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 244-255.
- Amundsen, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 424-436.
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn?: om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1-14.
- Andersson, I. (2009). Participation at care home admission. *Vård i Norden*, 29(1), 29-32.
- Andersson, I., & Andersson, S. B. (2008). Conditions for Boundary Crossing: Social Practices of Newly Qualified Swedish Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 643-660.
- Andresen, R. (2013). Visions of What Inclusive Education Can Be - With Emphasis on Kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 392-406.
- Armstrong, A. C. (2013). Collaboration, partnerships and alliances: perspectives on Erasmus Mundus MA/Magistr in special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 364-376.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Arnesen, A. L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97-110.
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2015). Inclusion and participation in everyday school life: experiences of children with physical (dis)abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 199-212.
- Asbjørnslett, M., & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153-161.
- Auestad, I. K. (2015). Fellesskap i oppløysing? : differensieringspraksis på 6. trinn. *Acta didactica Norge*, 9(1), 17 s.
- Backman, A. (2008). Relevance and focal view point in occupational therapists' documentation in patient case records. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(4), 212-220.
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 926-943.
- Barber, T. (2009). Participation, citizenship, and well-being: engaging with young people, making a difference. *Young*, 17(1), 25-40.
- Bartley, K. (2010). Student participation in higher education : a question of governance and power. *Nordic Studies in Education*, 30(3), 150-165.

- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 283-295.
- Beck, E. E. (2011). Computers in education: What for? *Nordic journal of digital literacy*, 6(special issue), 282-294.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(06), 476-491.
- Bele, I. V., & Kvalsund, R. (2015). On your own within a network? Vulnerable youths' social networks in transition from school to adult life. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(3), 195-220.
- Bengtsson, S., & Bonfils, I. S. (2013). Danish disability research across half a century. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15, 13-37.
- Berg, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner – Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordic Studies in Education*, 28(01), 39-51.
- Berge, B.-M. (2001). Action research for gender equity in a late modern society. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 281-292.
- Bergea, H. L., Martin, C., & Sahlstrom, F. (2008). "I Don't Know What You're Looking for:" Professional Vision in Swedish Agricultural Extension on Nature Conservation Management. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 14(4), 329-345.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic Minority Pupils in Swedish Schools: Some Trends in Over-Representation of Minority Pupils in Special Educational Programmes. *International Journal of Special Education*, 23(3), 17-29.
- Berlach, R. G., & Chambers, D. J. (2011). Interpreting inclusivity: an endeavour of great proportions. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 529-539.
- Betro, R. (2014). Intercultural Education and the Inclusion of LGBTTIQ People in Ontario Schools. *Intercultural Education*, 25(2), 143-156.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 315-326.
- Bjerga, G. H. (2014). Deltagelse i prosjekt i praksisstudiet - en læringsarena for sykepleiestudenter? *Klinisk sygepleje*, 28(3), 60-70.
- Bjerkan, K. Y., Nordtømme, M. E., & Kummeneje, A.-M. (2013). Transportation to employment. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 342-360.
- Bjørgen, K. (2009). 5 åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 4-15.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(6), 470-482.
- Boe, M. V., & Henriksen, E. K. (2013). Love It or Leave It: Norwegian Students' Motivations and Expectations for Postcompulsory Physics. *Science Education*, 97(4), 550-573.
- Bolin, A. (2012). Exploring climate justice for forest communities engaging in REDD+ : experiences from Tanzania. *Forum for development studies*, 39(1), 5-29.
- Borell, L. (2006). Exploring experiences of "participation" among individuals living with chronic pain. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13(2), 76-85.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social Participation of Students with Special Educational Needs in Different Educational Systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54.
- Botha, L. R. (2012). Using expansive learning to include indigenous knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 57-70.
- Brincker, B. (2010). A la carte community: identity and values in the open source software project TYPO3. *Scandinavian journal of information systems*, 22(1), 27-44.
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 330-339.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50-66.

- Brodin, J. (2009). Inclusion through Access to Outdoor Education: Learning in Motion (LIM). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 99-113.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & Van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with EBD: clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Bøe, I. (2004). Ungdoms opplevelse av foreldreholdninger, nettverksstøtte og psykososiale problemer. Hvilke sammenhenger fins? *Nordic Studies in Education*, 24(03), 227-235.
- Bøe, O. M. (2010). «Og så har vi lært å spille på et rektangel!», sier niåringen entusiastisk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(01), 53-66.
- Børhaug, K. (2010). Medverknad for born i barnehagen - meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 9-23.
- Cameron, D. L., Cook, B. G., & Tankersley, M. (2012). An analysis of the different patterns of 1:1 interactions between educational professionals and their students with varying abilities in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1335-1354.
- Cameron, D. L., & Lindqvist, G. (2014). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669-685.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- Curcic, S., Gabel, S. L., Zeitlin, V., Cribaro-DiFatta, S., & Glarner, C. (2011). Policy and challenges of building schools as inclusive communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 117-133.
- Cushion, S. (2009). Discouraging citizenship? Young people's reactions to news media coverage of anti-Iraq war protesting in the UK. *Young*, 17(2), 123-143.
- Cushman, P. (2012). 'You're not a teacher, you're a man': the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775-790.
- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 519-534.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
- Delica, K., & Elbeshausen, H. (2013). Socio-Cultural Innovation through and by Public Libraries in Disadvantaged Neighbourhoods in Denmark: Concepts and Practices. *Information Research: An International Electronic Journal*, 18(3).
- Dewilde, J., & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1-11.
- Doherty, M. T. (2012). Inclusion and deaf education: the perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 791-807.
- Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 647-663.
- Dunn, L. (2004). Validation of the CHORES : a measure of school-aged children's participation in household tasks. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11(4), 179-190.

- Dyrdal Solbrekke, T., & Ransedokken, O. (2009). Kunnskap om og forståelse av utdanning – verdier og danning i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(05), 313-315.
- Ekerbakke, A. (2015). Barn og unge som har fått alvorlig bevissthetsforstyrrelse (DOC) etter traumatisk hjerneskade (TBI) : hvordan kan skole og helsetjeneste i samarbeid bidra til deltakelse, mening og sammenheng. *Psykologi i kommunen*, 50(5), 57-63.
- Emanuelsson, J., & Sahlström, F. (2008). The price of participation : teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.
- Engel-Yeger, B. (2013). Comparing participation patterns in out-of-school activities between Israeli Jewish and Muslim children. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 20(5), 323-335.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(02), 107-119.
- Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.
- Epstein, D., Maw, J., Elwood, J., & Hey, V. (1998). Guest editorial: Boys' "underachievement". *International Journal of Inclusive Education*, 2(2), 91-94.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 85-90.
- Fasting, R. B. (2013). Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263-276.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139.
- Flem, A. (2003). Tors biografi: «Livet mitt er en solskinnshistorie med masse skygger». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(05-06), 262-271.
- Florian, K. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 91-102.
- Fossland, T. (2011). Når høyere utdanning ikke er nok: integrasjon av høyt utdannede innvandrere på arbeidsmarkedet. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(2), 131-152.
- Frascarolo, F., Favez, N., Carneiro, C., & Fivaz-Depeursinge, E. (2004). Hierarchy of Interactive Functions in Father-Mother-Baby Three-Way Games. *Infant and Child Development*, 13(4), 301-322.
- Frostad, P. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
- Fälth, L. (2014). Lärarens erfarenheter av deltagande i en datorbaserad interventionsstudie som syftar till att öka elevernas läsförmåga. *Acta didactica Norge*, 8(1), 15 s.
- Garcia-Gracia, M., & Donoso Vázquez, T. (2016). Mixed schools versus single-sex schools: are there differences in the academic results for boys and girls in Catalonia? *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 149-167.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music Education--A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27, 21-33.
- Germeten, S. (2005). Kunnskapsløftet: Vil en ny læreplan endre skolens praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 280-288.
- Gilbert, R., & Gilbert, P. (2002). Book Reviews. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 91-100.
- Gill, H., & Chalmers, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 551-570.
- Gjelstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom : yrkesfagelevers vilkår for faglig og sosial deltakelse i det post-industrielle Norge. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(1), 18-33.

- Goddard, J. (2015). Valuing the Place of Young People with Learning Disabilities in the Arts. *Child Care in Practice*, 21(3), 238-255.
- Grimes, P., Sayarath, K., & Outhaithany, S. (2011). The Lao PDR Inclusive Education Project 1993–2009: reflections on the impact of a national project aiming to support the inclusion of disabled students. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1135-1152.
- Gross, S. J., & Shapiro, J. P. (2013). The New DEEL (Democratic Ethical Educational Leadership) and the Work of Reclaiming a Progressive Alternative in Educational Administration from PreK-20. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 49-69.
- Grytnes, R. (2004). Muslimske privatskole – en trussel eller et uttrykk for flerkulturalisme? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(02-03), 145-156.
- Guevara-Hernández, F. (2012). Popular education in the ends and means of empowerment : peasants in indigenous Mexico. *Forum for development studies*, 39(2), 257-281.
- Gunnulfson, A. E., & Colbjørnsen, T. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 124-135.
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555.
- Gådin, K. G. (2013). School health promotion to increase empowerment, gender equality and pupil participation : a focus group study of a Swedish elementary school initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 54-70.
- Halvorsen, E. B. (2006). Er kunnskapsløftet et løft for minoritetsspråklige elever? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(05), 415-426.
- Halvorsen, K. V. (2014). Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning - sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 14-25.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.
- Hardaker, G., Dockery, R., & Sabki, A. i. A. (2010). Cognitive learning styles and digital equity: searching for the middle way. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 777-794.
- Harste, G. (2007). Uddannelsessystemets paradoksale «integration» i samfundet – om Niklas Luhmanns læringsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 292-304.
- Haveman, R., Heinrich, C., & Smeeding, T. (2012). Climbing out of a Deep Hole: Which Path up? *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(1), 193-195.
- Haycock, D., & Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849.
- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05), 362-374.
- Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: a longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813-827.
- Helgevold, N. (2015). The use of flipped classrooms to stimulate students' participation in an academic course in initial teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 29-42.
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280-1293.
- Hillesøy, S. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 79(7), 47-59.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182.
- Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 181-193.
- Hjörne, E., & Evaldsson, A.-C. (2015). Reconstituting the ADHD girl: accomplishing exclusion and solidifying a biomedical identity in an ADHD class. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 626-644.
- Hoskins, B., D'Hombres, B., & Campbell, J. (2008). Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.

- Hotulainen, R., & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154.
- Hovdelien, O. (2014). The limitations of multiculturalism in Norwegian early childhood education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1107-1119.
- Hovdelien, O., & Neegaard, G. (2014). Gudstjenester i skoletiden - rektorenes dilemma. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(04), 260-270.
- Hultgren, F., & Johansson, B. (2013). Making Sense of Participation in Cultural Activities for Children. *Information Research: An International Electronic Journal*, 18(3).
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., . . . Wetso, G.-M. (2006). Understanding and Responding to Diversity in the Primary Classroom: An International Study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Høeg, I. M., & Stifoss-Hanssen, H. (2014). «Nå er du hos Gud: Jeg vet ikke hvilken Gud du er hos, men du har det sikkert veldig bra. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(04), 271-284.
- Høihilder, E. K., Karlsen, A. V., & Moser, T. (2012). Digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen – En undersøkelse blant lærerstudenter i pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 27-40.
- Ihantola, E.-M. (2006). The budgeting climate concept and its application to case organizations' budgeting : an explorative study. *Scandinavian Journal of Management*, 22(2), 138-168.
- Ingholt, L. (2012). Rusmidler på teknisk skole: forebyggelse, fællesskab og faglige rammer. *Nordisk alkohol- & narkotikatidsskrift*, 29(5), 467-484.
- Ingvaldsen, A. K., & Balandin, S. (2011). "If We Are Going to Include Them We Have to Do It before We Die": Norwegian Seniors' Views of Including Seniors with Intellectual Disability in Senior Centres. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(6), 583-593.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.
- Jackson, R. (2014). «Veiviseren»: En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning - («Signposts»: Dissemination of Council of Europe Policy on Education about Religions and Non-religious Convictions) Oversatt til norsk av Marie von der Lippe. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 376-384.
- Jensen, A. S. (2012). Early Literacy: Towards a Unified Approach for Childcare and School. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311-330.
- Johansson, U. (2001). Education and social justice: gender lessons of the past. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 265-280.
- Johnston, K. (2009). New strategies for representing mental illness on Canadian stages. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), 755-766.
- Jónsdóttir, K. (2013). Desirable parental participation in activities in compulsory schools. *Barn*, 31(4), 29-44.
- Juma, S., & Lehtomäki, E. (2015). Moving towards inclusion: how Zanzibar succeeds in transforming its education system? *International Journal of Inclusive Education*, 1-12.
- Junge, J. (2012a). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(05), 373-386.
- Junge, J. (2012b). Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler. *Nordic Studies in Education*, 32(02), 126-138.
- Kalyanpur, M. (2011). Paradigm and paradox: Education for All and the inclusion of children with disabilities in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1053-1071.
- Kamenopoulou, L., Buli-Holmberg, J., & Siska, J. (2015). An exploration of student teachers' perspectives at the start of a post-graduate master's programme on inclusive and special education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.
- Karlsen, G. E. (2015). EU som premissaktør for norske utdanningsreformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(06), 472-484.
- Kellett, M. (2009). Children as researchers: what we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities? *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 395-408.
- Kisanji, J. (1998). The march towards inclusive education in non-Western countries: retracing the steps. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), 55-72.

- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761.
- Kjaran, J. I., & Kristinsdóttir, G. (2015). Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 978-993.
- Kjeldstadli, K. (2006). Skolens nye samfunnsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(02), 109-119.
- Kjus, Y. (2006). Når publikum blir produsenter : deltakelse i det kommersielle underholdningsformatet Idol. *Norsk medietidsskrift*, 13(3), 220-241.
- Klaus, N., & Lene, T. (2006). Læring, individualisering og social praksis – Svar og nye spørsmål i diskussionen om læring. *Nordic Studies in Education*, 26(02), 154-165.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 344-358.
- Kondo, K. (2012). Children's perspectives through the camera lens: reflections on meaning-making processes and participatory research. *NORDICOM review: Nordic research on media & communication*, 33(1), 3-17.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(01), 63-75.
- Kristoffersen, A.-E., & Simonsen, E. (2014). Exploring Letters in a Bimodal, Bilingual Nursery School with Deaf and Hearing Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 604-620.
- Kristoffersen, A. E., & Simonsen, E. (2014). Teacher-Assigned Literacy Events in a Bimodal, Bilingual Preschool with Deaf and Hearing Children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 80-104.
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion - En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(01), 3-13.
- Krumsvik, R. J., & Øen, L. J. (2007). Situert læring, digital kompetanse og tilpassa opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 316-327.
- Kulbrandstad, L. A. (2007). Lærerstudenter og språklig variasjon – En holdningsundersøkelse. *Nordic Studies in Education*, 27(04), 357-372.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P., & Werler, T. (2013). Social pedagogy in schools: student teacher attitudes in England and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 192-204.
- Laguardia, A., & Goldman, P. (2007). School reform, standards testing and English language learners. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 111-131.
- Lang, L. (2015). Responsibility and participation in transition to university – voices of young people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(2), 130-143.
- Lappalainen, S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 63-78.
- Law, M. (2004). Participation of children with physical disabilities: relationships with diagnosis, physical function, and demographic variables. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11(4), 156-162.
- Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohacs, K., Candeias, A. A., Sonnesyn, G., . . . Dawson, L. (2012). Re-Assessing the Current Assessment Practice of Children with Special Education Needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69-92.

- Lei, P., & Myers, J. (2011). Making the grade? A review of donor commitment and action on inclusive education for disabled children. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1169-1185.
- Leino, M., & Lahelma, E. (2002). Constructing and educating 'problem children': the case of post-communist Estonia. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 79-90.
- Leinonen, J. (2014a). Children's participation in Finnish pre-school education : identifying, describing and documenting children's participation. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 16 s.
- Leinonen, J. (2014b). Productive participation - children as active media producers in Kindergarten. *Nordic journal of digital literacy*, 9(3), 216-236.
- Lidstrom, H., Granlund, M., & Hemmingsson, H. (2012). Use of ICT in School: A Comparison between Students with and without Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 21-34.
- Lidström, H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: a literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21(4), 251-266.
- Lillejord, S., & Tolo, A. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(02), 120-132.
- Lindmark, D. (2004). A Step towards Clerical Preferment: Secondary School Teachers' Careers in Early Modern Sweden. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(1-2), 57-74.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95-110.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting Inclusion? "Inclusive" and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
- Linnakylä, P. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 583-602.
- Liss, E., & Jeanette, H. (2013). Dialogkonferanse i klasserommet – bro til bedre læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(01), 4-16.
- Ljusberg, A. L. (2011). The structured classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 195-210.
- Lorentzen, V. (2011). Om at stimulere sygeplejestuderendes udviklingsberedskab : refleksjoner og erfaringer. *Klinisk sygepleje*, 25(1), 28-35.
- Lund, A. B., & Moen, B. B. (2013). Taterne og skolen – hva må til for å bedre taterbarnas skolesituasjon? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), 259-268.
- Lund, Ø. (2011). «Lærerforum» – Læreres bruk av og vurdering av et nettbasert veiledningstilbud. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(05), 344-359.
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., & Bayo, A. (2011). Inclusive educational practices in Uganda: evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1119-1134.
- Madsen, M. T. (2008). Competing discourses of leadership: transformational leadership as blurring mechanism for masculinities in Denmark. *Scandinavian Journal of Management*, 24(4), 343-353.
- Magnus, E., & Tøssebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316-332.
- Malmgren, G., & Weiner, G. (2001). Disturbing boundaries in teacher education: gender and the 'F' word - feminism. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 237-255.
- Martin, C. (2009). Relevance of situational context in studying learning as changing participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 133-149.
- Martinsen, H., Naerland, T., & Vereijken, B. (2010). Observation-Based Descriptions of Social Status in the Pre-School. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1231-1241.
- Mattson, E. H. (1998). Adjusted school environment for students with severe motor disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 2(3), 237-253.



- Mattson, E. H., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with Reading Difficulties/Dyslexia: A Longitudinal Swedish Example. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813-827.
- Mattson, E. H., & Roll-Pettersson, L. (2007). Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 239-252.
- Maxwell, G., & Granlund, M. (2011). How are conditions for participation expressed in education policy documents? A review of documents in Scotland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 251-272.
- Merchant, B., Arlestig, H., Garza, E., Johansson, O., Murakami-Ramalho, E., & Tornsren, M. (2012). Successful School Leadership in Sweden and the US: Contexts of Social Responsibility and Individualism. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 428-441.
- Metsäpelto, R.-L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167-182.
- Moen, B. B. (2004). Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(02-03), 230-238.
- Moen, B. B. (2009). Taterne og skolen – et asymmetrisk møte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(03), 226-238.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Moos, L. (2008). School Leadership for "Democratic Bildung": Fundamental Beliefs or Critical Reflection? *School Leadership & Management*, 28(3), 229-246.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14.
- Munoz-Baell, I. M., Alvarez-Dardet, C., Ruiz-Cantero, M., Ferreiro-Lago, E., & Aroca-Fernandez, E. (2011). Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 865-889.
- Myhrvold, T. (2012). Marginalisation as a possible health issue : an exercise in practice-based ethical education. *Etikk i praksis*, 6(1), 42-57.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215-231.
- Nagel, I. (2012). Reading behaviour from adolescence to early adulthood: a panel study of the impact of family and education on reading fiction books. *Acta sociologica*, 55(4), 351-365.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- Naraian, S. (2016). Inclusive education complexly defined for teacher preparation: the significance and uses of error. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Nelson, K. Z., & Sandin, B. (2005). The Politics of Reading and Writing Problems: Changing Definitions in Swedish Schooling during the Twentieth Century. *History of Education*, 34(2), 189-205.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordic Studies in Education*, 26(01), 48-60.
- Nes, K., & Strømstad, M. (2006). Strengthened adapted education for all — no more special education? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 363-378.
- Nevøy, A. (2003). Special education: an academic discipline in an impasse? *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 357-374.
- Nielsen, K. L., Hansen, G., & Stav, J. B. (2016). How the Initial Thinking Period Affects Student Argumentation during Peer Instruction: Students' Experiences versus Observations. *Studies in Higher Education*, 41(1), 124-138.

- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of Social and Emotional Competence: Experiences from a Mental Health Intervention Applying a Whole School Approach. *Health Education, 115*(3-4), 339-356.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., & Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(3), 297-315.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education, 14*(5), 479-497.
- Nilsson, A. (2014). The Unknown Story: Vocational Education for Adults in Sweden 1918-1968. *History of Education, 43*(5), 615-634.
- Nisser, D. V. A. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education, 4*(4), 246-264.
- Nome, D. (2011). Skolen – mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 95*(01), 70-78.
- Nordberg, C. (2006). Beyond representation : newspapers and citizenship participation in the case of a minority ethnic group. *NORDICOM review: Nordic research on media & communication, 27*(2), 87-104.
- Nordin, A. (2008). Lära för (arbets)livet? – Om löften och begränsningar i diskurser om livslångt lärande. *Nordic Studies in Education, 28*(02), 146-156.
- Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research, 13*(1), 71-87.
- Norris, G., Mbokazi, T., Rorke, F., Goba, S., & Mitchell, C. (2007). Where do we start? Using collage to explore very young adolescents' knowledge about HIV and AIDS in four senior primary classrooms in KwaZulu-Natal. *International Journal of Inclusive Education, 11*(4), 481-499.
- Ohna, S. E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 167-178.
- Ohna, S. E., Moen, V., & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 91*(04), 329-342.
- Ohrn, E. (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education, 5*(2-3), 319-328.
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education, 17*(9), 1003-1021.
- Olofsson, A. D. (2007). Participation in an Educational Online Learning Community. *Educational Technology & Society, 10*(4), 28-38.
- Omdal, H. (2008). Including children with selective mutism in mainstream schools and kindergartens: problems and possibilities. *International Journal of Inclusive Education, 12*(3), 301-315.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97*(02), 155-166.
- Opini, B. M. (2012). Examining the motivations of women students with disabilities' participation in university education in Kenya. *Scandinavian Journal of Disability Research, 14*(1), 74-91.
- Orr, D., & Hovdhaugen, E. (2014). "Second Chance" Routes into Higher Education: Sweden, Norway and Germany Compared. *International Journal of Lifelong Education, 33*(1), 45-61.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2010). The end/s of education: complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 14*(6), 593-607.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education, 1*-15.
- Palmadottir, G. (2010). The role of occupational participation and environment among Icelandic women with breast cancer: a qualitative study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 17*(4), 299-307.

- Pather, S., & Nxumalo, C. P. (2013). Challenging understandings of inclusive education policy development in Southern Africa through comparative reflection. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 420-434.
- Peder, H. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(04), 248-263.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(05), 376-387.
- Pepperell, S., & Smedley, S. (1998). Calls for more men in primary teaching: problematizing the issues. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 341-357.
- Peresuh, M., & Ndawi, O. P. (1998). Education for All—the challenges for a developing country: the Zimbabwe experience. *International Journal of Inclusive Education*, 2(3), 209-224.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205-1220.
- Petersen, K. (2012). Learning via participation : a user perspective on user involvement in mental health rehabilitation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(2), 97-112.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*(02), 127-147.
- Phillimore, J. (2011). Monitoring for equality? Asylum seekers and refugees' retention and achievement in English for Speakers of Other Languages (ESOL). *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 317-329.
- Pihl, J. (2004). «...thi frihed er himmelens sak. Var englen ei fri, da i himmelen opstand!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(05), 341-355.
- Pijl, S. J., & Hamstra, D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 181-192.
- Popkewitz, T. S. (2001). Rethinking the political: reconstituting national imaginaries and producing difference. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 179-207.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(02), 146-158.
- Raaheim, A., & Sunde, E. (2009). «Jeg hadde en dårlig lærer» – En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(05), 356-367.
- Rasmussen, J. (2012). Preparing design students for strategic design : how visualisation and concept development can inform the process of change in organisations. *Formakademisk*, 5(1), 15-28.
- Riddell, S., & Tett, L. (2010). Gender balance in teaching debate: tensions between gender theory and equality policy. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 463-477.
- Rix, J. (2009). Statutory assessment of the class? Supporting the additional needs of the learning context. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 253-272.
- Roe, A., & Vagle, W. (2012). Kjønnforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(06), 425-441.
- Rogers, L., & Hallam, S. (2010). Gender differences in perceptions of studying for the GCSE. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 795-811.
- Rojas, S., Susinos, T., & Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156-173.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185.
- Roman, L. G. (2009). Go figure! Public pedagogies, invisible impairments and the performative paradoxes of visibility as veracity. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), 677-698.
- Rose, A. (2013). Exploring the relationship between supplementary schools and 'cohesive communities'. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1135-1151.
- Ruth Ingrid, S. (2002). Er det rom for barns livsspørsmål og livstolkning i KRL-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(01), 39-54.

- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757-774.
- Räty, H. (2009). Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 72-83.
- Røthing, Å., & Bjørnestad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 163-167.
- Sabine, G. (2011). Nationella föreställningar och gränser i skolans insatser mot «hedersrelaterat» våld. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 149-164.
- Sand, Å. (2006). Spinal cord injured persons' conceptions of hospital care, rehabilitation, and a new life situation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13(3), 183-192.
- Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754.
- Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T., & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505-517.
- Sangeeta, B.-G., & Reidun, C. (2006). «Verktøy & låder» – En studie om språkfokuserede aktiviteter for minoriteter på førskolearener. *Nordic Studies in Education*, 26(03), 193-211.
- Sannerud, R. (2006). Læring i byggeplassens praksisfellesskaper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(05), 427-440.
- Severinsson, S. (2015). Documentation for students in residential care: network of relations of human and non-human actants. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.
- Shruti, T. J. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: perspectives from an Indian context. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1219-1236.
- Sigstad, H. M. H. (2013). Lærer/eleverelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning. *Spesialpedagogikk*, 78(2), 37-50.
- Sinnes, A. T., & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(04), 248-259.
- Skille, E. A., & Waddington, I. (2006). Alternative Sport Programmes and Social Inclusion in Norway. *European Physical Education Review*, 12(3), 251-271.
- Skovlund, H. (2014). Inclusive and exclusive aspects of diagnosed children's self-concepts in special needs institutions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 392-410.
- Skrefsrud, T.-A., & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene - bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 208-219.
- Skule, S., Stuart, M., & Nyen, T. (2002). International Briefing 12: Training and Development in Norway. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 263-276.
- Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S., & Kollestad, M. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 461-476.
- Smith, E., & Douglas, G. (2014). Special educational needs, disability and school accountability: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 443-458.
- Smits, J. (2013). Determinants of educational participation and gender differences in education in six Arab countries. *Acta sociologica*, 56(4), 325-346.
- Solhaug, T., & Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(02), 125-137.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 203-218.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(01), 5-15.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241-1258.

- Stuart, A. (2006). Equal treatment as exclusion: language, race and US education policy. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 235-250.
- Sukanen, O. (2007). Voice activity and participation profile (VAPP) in assessing the effects of voice disorders on patients' quality of life: validity and reliability of the Finnish version of VAPP. *Logopedics, phoniatrics, vocology*, 32(1), 3-8.
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(04), 289-301.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35-49.
- Tange, H., & Kastberg, P. (2013). Coming to terms with 'double knowing': an inclusive approach to international education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 1-14.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Tarr, J. M., Tsokova, D., & Takkunen, U.-M. (2012). Insights into inclusive education through a small Finnish case study of an inclusive school context. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 691-704.
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.
- Tholin, K. R. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 103-114.
- Thuen, H. (2002). Barnevernsinstitusjonens legitimitet i historien. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(02-03), 204-215.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 194-207.
- Tislevoll, S. (2007). Mot et utvidet og mer mangfoldig profesjonsbegrep i allmennlærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(01), 4-16.
- Tjomsland, H. E. (2009). The Norwegian network of health promoting schools : a three-year follow-up study of teacher motivation, participation and perceived outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 89-102.
- Tveit, A. D. (2014). Researching teachers' and parents' perceptions of dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 823-835.
- Ullenhag, A. (2012). Cultural validity of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment/Preferences for Activities of Children (CAPE/PAC). *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19(5), 428-438.
- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(02), 97-109.
- Vatne, B., & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 115-126.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87-96.
- Viig, N. G. (2005). Facilitating teachers' participation in school-based health promotion : a qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83-109.
- Vik, K. (2007). The influence of the environment on participation subsequent to rehabilitation as experienced by elderly people in Norway. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 14(2), 86-95.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning*, 8, 13 s.
- Våland, M. S. (2007). Designing architecture: a potential kinder egg adventure. *Nordisk arkitekturforskning*, 19(4), 33-44.
- Våland, M. S. (2009). End user participation as an input to shape the brief in architectural competitions: a threefold translation process. *Nordisk arkitekturforskning*, 21(2-3), 108-122.
- Walker, S., & Berthelsen, D. (2008). Children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education Programs: A Social Constructivist Perspective on Inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 33-51.

- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233-247.
- Warren, S. (1997). Who do these boys think they are? An investigation into the construction of masculinities in a primary classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 1(2), 207-222.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation Processes in Inclusive Education in Norway: A Longitudinal Study of Classroom Participation. *Disability & Society*, 25(6), 701-714.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational Arrangements and Social Participation with Peers amongst Children with Disabilities in Regular Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.
- Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 168-180.
- Williams, C., & Wilson, S. (2010). Pedagogies for social justice: did Bernstein get it wrong? *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 417-434.
- Wright, K., Stead, J., Riddell, S., & Weedon, E. (2012). Parental experiences of dealing with disputes in Additional Support Needs in Scotland: why are parents not engaging with mediation? *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1099-1114.
- Ytterhus, B., Wendelborg, C., & Lundeby, H. (2008). Managing Turning Points and Transitions in Childhood and Parenthood--Insights from Families with Disabled Children in Norway. *Disability & Society*, 23(6), 625-636.
- Zapf, M. K. (1999). Bicultural teaching of helping approaches: integrating Native Indian and Western perspectives in a social work classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 3(4), 327-337.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Lärande för hållbar utveckling i förskolan: kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text. *Nordisk barnehageforskning*, 5, 17 s.
- Ødegaard, J. A. (2015). Skolevalg og politisk motivasjon: en kvalitativ studie av grunner skolevalget gir for hvorfor ungdom skal delta i valg. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(3), 289-320.
- Østrem, S. (2007). Barns subjektskap og det betydningsfulle tredje ledd: erfaringer fra barnehagen som utgangspunkt for refleksjon omkring kirkens trosopplæring. *Prismet*, 58(3), 143-160.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(04), 294-309.

## Vedlegg 2: Resultat av filtrering etter gjennomlesing av *abstract*

### Oversikt over resultat av andre fase i filtrering

Antall artikler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> :	26
Antall artikler ekskludert fra datamateriale etter gjennomgang av <i>abstract</i> :	15
Referanser til artikler ekskludert fra datamateriale etter gjennomgang av <i>abstract</i> :	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ikke empiriske studier: (Göransson, Nilholm &amp; Karlsson, 2011; Krumsvik &amp; Øen, 2007; Moen, 2004).</li> <li>2. Deltakelse benyttes i tittel eller <i>abstract</i>, men settes ikke i kontekst av inkludering: (Emanuelsson &amp; Sahlström, 2008; Gjelstad, 2015; Gådin, 2013; Lindqvist &amp; Nilholm, 2014; Martin, 2009).</li> <li>3. Deltakelse benyttes ikke i tittel, men overlappende ord. Inkluderende kontekst og ordet deltakelse forekommer i teksten men gis ikke definisjon: (Ahl, 2007; Ohna, 2005; Persson, 2013; Sigstad, 2013; Solhaug &amp; Fosse, 2008; Svenkerud, Klette &amp; Hertzberg, 2012; Ulvik, 2009).</li> </ol>
Antall artikler inkludert i datamateriale etter gjennomgang av <i>abstract</i> :	11
Referanser til artikler inkludert i datamateriale etter gjennomgang av <i>abstract</i> :	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deltakelse benyttes i tittel og <i>abstract</i>, samt settes i kontekst av inkludering: (Asbjørnslett, Engelsrud &amp; Helseth, 2015; Nordström, 2011; Wendelborg &amp; Tøssebro, 2008, 2010).</li> <li>2. Deltakelse benyttes i tittel og <i>abstract</i>. Settes ikke i eksplisitt kontekst av inkludering, men benytter overlappende ord: (Asbjørnslett &amp; Hemmingsson, 2008; Niiä, Almqvist, Brunnberg &amp; Granlund, 2015; Wendelborg &amp; Tøssebro, 2011).</li> <li>3. Deltakelse benyttes ikke i tittel men i <i>abstract</i>, samt settes i kontekst av inkludering: (Alexandersson, 2011; Ohna, Moen &amp; Nevøy, 2007; Tetler &amp; Baltzer, 2011).</li> <li>4. Deltakelse benyttes ikke i tittel eller <i>abstract</i>, men overlappende ord. Deltakelse benyttes i artiklene satt i kontekst av inkludering: (Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar &amp; Soulie, 2014).</li> </ol>

## Referanser til samtlige titler valgt ut til gjennomlesing av *abstract*

- Ahl, A. (2007). Equality and the freedom to choose the "what and when" of schooling: Students with special educational needs in timetable-free settings. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 183-197.
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction. *International Journal of Special Education*, 26(3), 114-123.
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2015). Inclusion and participation in everyday school life: Experiences of children with physical (dis)abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 199-212.
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153-161.
- Emanuelsson, J. & Sahlström, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.
- Gjelstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom: Yrkesfagelevers vilkår for faglig og sosial deltakelse i det post-industrielle Norge. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(1), 18-33.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555.
- Gådin, K. G. (2013). School health promotion to increase empowerment, gender equality and pupil participation: A focus group study of a Swedish elementary school initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 54-70.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134.
- Krumsvik, R. J. & Øen, L. J. (2007). Situert læring, digital kompetanse og tilpassa opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 316-327.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? "Inclusive" and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
- Martin, C. (2009). Relevance of situational context in studying learning as changing participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 133-149.
- Moen, B. B. (2004). Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(02-03), 230-238.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E. & Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315.
- Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87.
- Ohna, S. E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 167-178.
- Ohna, S. E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 329-342.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205-1220.
- Sigstad, H. M. H. (2013). Lærer/eleverelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning. *Spesialpedagogikk*, 78(2), 37-50.
- Solhaug, T. & Fosse, B. O. (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(02), 125-137.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35-49.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: The pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.



- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(02), 97-109.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6), 701-714.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.