

Hilde Berson

**Opplæring i samarbeid med foreldrene til barn med behov for
spesialpedagogisk hjelp**

**En kritisk diskursanalyse av foreldreperspektivet i offentlige dokumenter som
omhandler opplæringen til barn med særlige behov**

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Pedagogisk institutt
NTNU

Veileder
Nina Volckmar

Forord

Da jeg startet på master i spesialpedagogikk, etter noen år i arbeidslivet og etter å ha blitt mor til tre sønner, ble jeg allerede i første semester opptatt av å jakte på foreldreperspektivet i faglitteratur og i offentlige dokumenter. Tidlig i min lærerkarriere opplevde jeg å ha for lite kunnskap om foreldresamarbeid, og særlig i møte med foreldre til barn med behov for tett oppfølging.

I min søken etter å få vite mer om hva foreldresamarbeid var ment å være fra utdanningsmyndighetenes side ble det klart for meg at jeg måtte tilbake i tid og at det ble mange offentlige dokumenter å lese. Slik gikk det til at dette ble en studie med diskursanalytisk teori og metode. Det har vært en utfordrende og spennende reise inn i et for meg ukjent landskap. Jeg har lært mye.

Det er særlig to personer som skal takkes:

Min mann, Asbjørn Berson, som har holdt fortet her hjemme i tillegg til å lese korrektur og komme med innspill i skriveprosessen. Tusen takk.

Min veileder, Nina Volckmar, som har vært der for meg hele veien og ledet meg gjennom prosessen med stødig hånd og erfarent blikk. Takk!

Trondheim, 4. Juni 2012

Hilde Berson

Innhold

1. Innledning	1
Studiens oppbygging.....	2
2. Teori og metode – kritisk diskursanalyse	3
Faircloughs tredimensjonale analysemodell	5
Anvendelse av Faircloughs tredimensjonale modell i min studie.....	9
Forskerrollen.....	13
3. Diskursordenens historiske og kulturelle bakgrunn -Foreldreperspektivet i offentlige dokumenter.....	15
Oppsummering.....	20
4. Analyse av foreldreperspektivet.....	25
Tekstanalyse av foreldreperspektivet i NOU 2009: 18, høringsuttalelser fra FUG og FFO og Meld. St. 18 (2010-2011)	25
Oppsummering av tekstanalysen.....	32
Analyse av diskursiv praksis	33
Analyse av sosial praksis.....	38
5. Oppsummerende analyse.....	41
Litteraturliste	45
Offentlige dokumenter.....	47

1. Innledning

I denne studien har jeg hatt fokus på foreldrene til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Sett fra barnas perspektiv er foreldrene de som står dem nærmest, både som omsorgspersoner, læremestre og forsvarsadvokater. Jeg har analysert etter kritisk diskursanalytisk metode og sett på hvordan foreldrerollen har kommet til uttrykk i lover og offentlige dokumenter som omhandler opplæringen til barn med særlige behov.

Den historiske rammen er satt fra 1975 og til i dag. Grunnskoleloven av 1975 ble en milepæl da spesialskoleloven for første gang ble en del av grunnskoleloven. Fra da av bygges de spesialpedagogiske institusjonene gradvis ned og integreringsarbeidet starter. Et felles opplæringstilbud for alle forsterkes av Salamanca-erklæringen fra 1994 og begrepet integrering avløses av begrepet inkludering. I 2006 ble reformen Kunnskapsløftet gjennomført for hele grunnopplæringen i Norge, det vil si fra 1. klasse til ut videregående skole. I denne utdanningsreformen er prinsippet om tilpasset opplæring for alle sentralt. Dette gjenspeiles i de endringer av Opplæringsloven (1998) som ble gjort i forbindelse med reformen, og i de stortingsmeldinger som Kunnskapsdepartementet har kommet med på ulike områder og for ulike grupper etter reformen og innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Debatten om tilpasset opplæring for alle eller individuell rett til spesialundervisning pågår fortsatt. I Meld. St. 18 (2010-2011) som er den første etter reformen som omhandler opplæringen til barn, unge og voksne med særlige behov, blir den individuelle retten til spesialundervisning stående. Midtlyngutvalget som skulle utrede dette saksområdet foreslo i NOU 2009:18 å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning og erstatte den med rett til ekstra tilrettelegging.

Det er en lang vei fra det sentrale myndigheter uttrykker gjennom lover og forskrifter og til det foreldrene opplever som et godt opplæringstilbud for sitt barn med særlige behov. I

offentlige dokumenter tiårene siden 1975 kommer det fram at foreldre er bekymret for om barna deres får et godt nok opplæringstilbud. Foreldrene uttrykker også at samarbeidet mellom dem og de profesjonelle hjelperne ikke oppleves som mellom to likeverdige parter. Jeg har analysert foreldreperspektivet i NOU 2009:18 *Rett til læring*, høringsuttalelser til denne utredningen fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) og Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) og Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilken rolle blir foreldrene til barn med særlige opplæringsbehov gitt under Kunnskapsløftet?

Studiens oppbygging

I denne oppgavens første kapittel presenteres studiens tema, problemstilling og oppbygging. Kapittel 2 tar for seg den teori og metode som jeg har valgt ut fra tema og problemstilling: Kritisk diskursanalyse. Jeg redegjør også for hvordan jeg anvender kritisk diskursanalyse i denne studien, samt Banduras teori om å være agent i eget liv og teori om menneskerettigheter. I kapittel 3 gjennomgås det historiske og kulturelle bakteppet for foreldreperspektivet i offentlige dokumenter fra 1975 og fram til Meld. St. 18 (2010-2011). Studiens kapittel 4 er en analyse av et sett med dokumenter som henger tett sammen og viser nåtidens syn på opplæringen for barn med særlige behov: Midtlyngutvalgets utredning i NOU 2009:18 *Rett til læring*, høringsuttalelsene fra organisasjonen FUG og FFO og Kunnskapsdepartementets Meld. St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Analysen tar for seg foreldreperspektivet i disse tekstene. I kapittel 5 gjør jeg en oppsummerende analyse av foreldreperspektivet i offentlige dokumenter fra 1975 og til i dag ut fra studiens problemstilling.

2. Teori og metode – kritisk diskursanalyse

Jeg har til hjelp i min analyse av foreldreperspektivet i offentlige dokumenter brukt kritisk diskursanalytisk teori og metode. Kritisk diskursanalyse er et teoretisk perspektiv der metoden ligger implisitt i teorien. Jeg har i hovedsak arbeidet med kritisk diskursanalyse etter den britiske lingvisten og diskursanalytikerens Norman Fairclough. Fairclough befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske vitenskapsteoretiske paradigmet. Sosialkonstruktivismen ser den sosiale virkeligheten som konstruert, at den stadig gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker. Et slikt ståsted fører med seg tanken om at institusjoner og forhold i samfunnet som vi tar for gitt er sosialt konstruert og at de kan forandres gjennom vår sosiale praksis (Ringdal 2011).

I sin språkfilosofi er Fairclough inspirert av blant andre russeren Michail Bakhtins (1895-1975) tanker om dialogens betydning. Det er sentralt i Bakhtins dialogbegrep å forstå at mening blir konstruert som en ”dialogisk bru” mellom dialogpartnerne. En ytring er alltid et svar på andre ytringer, og samtidig forutsetter en hver ytring et framtidig svar. Skriftlige tekster er også i dialog med andre tekster og andre stemmer som har blitt uttrykt til ulike tider. Bakhtin bruker begrepet heteroglossia om den flerstemmigheten som finnes i alle språklige ytringer. I tekster fra ulike historiske tider finnes ulike språk og stemmer, og disse lever side om side med de språklige ytringene i vår egen tid (Dysthe 2000). Fairclough bruker begrepene *intertekstualitet* og *interdiskursivitet* om denne flerstemmigheten.

Kritisk diskursanalyse hos Fairclough, er også inspirert av den franske filosofen og diskursanalytikerens Michel Foucault og den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas. Foucault har hatt stor betydning fordi han gjennom sine arbeider viste at ikke bare samfunnet, men også vitenskapen virker undertrykkende. Foucault var både som samfunnsforsker og litteraturkritiker opptatt av å fortelle historien fra synsvinkelen til de som var gjort

stemmeløse av vitenskapens normalitetsbegrep (Michel Foucault 2012). Habermas har vært, og er viktig for den europeiske samfunnsforskningen. Han er en av hovedtalsmennene for ”Frankfurterskolen” og ”kritisk teori”. Hans arbeider har særlig vist hvordan vitenskapen tjener de etablerte sosiale maktstrukturer. På sin side understreker Habermas at samfunnsvitenskapens oppgave er å være frigjørende. I sin filosofiske og sosiologiske teori om kommunikativ handling og kompetanse, ønsker han å forene innsikt fra samfunnsvitenskap og politisk teori med analytisk filosofi og marxistisk teori (Jürgen Habermas 2012).

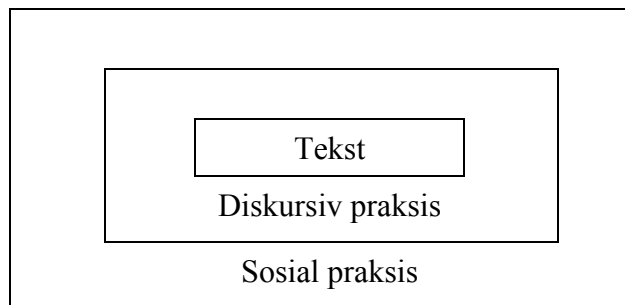
Fairclough (1992, 1995) har utviklet en sosial teori om diskurs. Begrepet *diskurs* blir brukt både av samfunnsvitere og lingvister, og man legger en noe ulik betydning i ordet diskurs. Fairclough understreker at for ham er diskurs primært muntlig og skriftlig språkbruk som en av flere former for sosial praksis. Dette er inspirert av samfunnsviteres bruk av begrepet. Diskurs er også ”en måte at give betydning til erfaring fra et bestemt perspektiv” (Fairclough 1995, s.154). Andre har definert *diskurs* som ”en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Jørgensen & Phillips 1999, s. 9) og Neumann skriver at:

En *diskurs* er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann 2010, s.177).

Sentralt hos Fairclough er begrepet *diskursiv begivenhet*. Begrepet viser til det forskeren gjør når hun/han velger å se på språkbruk i sosial praksis ut fra et bestemt perspektiv, og analyserer dette utfra disse tre dimensjonene: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Når man skal analysere må forskeren nøye seg med å identifisere hovedtendenser og språklige sjangre ut fra sitt valgte perspektiv. I min oppgave har jeg valgt å analysere ut fra diskursordenen *foreldreperspektivet* i et sett av offentlige dokumenter som henger tett

sammen, og som jeg ser som en diskursiv begivenhet. Hos Fairclough er *diskursorden* ”summen af diskursive praksisser i en institusjon og relationerne mellom dem” (Fairclough 1995, s.155). Det perspektiv forskeren har valgt å analysere ut fra vil være diskursordenen. Hva som til en hver tid regnes med innenfor og utenfor en diskursorden skjer ofte gjennom sosiale konflikter og kamp om hvem som får dominerende posisjoner og makt. Disse forholdene er ofte ikke synlig og må sees i sammenheng med bredere sosiale og kulturelle strukturer, relasjoner og prosesser. For å kunne undersøke hva som er utenfor eller innenfor i en diskursorden må man se på hvordan den har oppstått ut fra ideologi, maktrelasjoner og maktkamp. Fordi disse maktforholdene ikke er synlig må man undersøke hvordan det i seg selv er en faktor som opprettholder makt og hegemoni. Her må man være oppmerksom på at slike maktforhold, samt årsaker og virkninger i sosiale praksiser, ikke alltid er synlig for de involverte (Fairclough 1995).

Faircloughs tredimensjonale analysemodell



Denne tredimensjonale diskursmodellen (Fairclough 1992, s. 29) brukes til å analysere en diskursiv begivenhet etter disse begivenheters tre dimensjoner: Analyse av skriftlig eller muntlig tekst, analyse av diskursiv praksis som inneholder produksjon og fortolkning av tekst, og analyse av sosial praksis. I analysen ser man på hvilken diskursiv praksis som finnes i teksten og hvilken sosial praksis teksten brukes i. Diskursiv praksis, er bindeleddet mellom teksten og den sosiale praksis teksten opererer i.

I selve tekstanalysen henter Fairclough sine kunnskaper fra lingvistikken, og foreslår fire trekk ved teksten til denne analysen: Ordvalg, grammatikk, kohesjon og tekststruktur (Fairclough 2001). Hvor grundig selve tekstanalysen skal gjøres kommer an på om den kritiske diskursanalysen skal brukes innenfor språkvitenskap eller samfunnsvitenskap. Når man ser på ordvalg i en tekst er det viktig å være oppmerksom på at valg av ord og begreper ikke skjer tilfeldig, men viser til ulike tradisjoner, institusjoner, praksiser, verdier og perspektiver. Hvilke ordvalg som dominerer og gis betydning varierer mellom ulike grupper av mennesker og ulike steder, både sett nåtidig og historisk. I forhold til grammatikk kan man se på hvordan ordene er sammensatt i helsetninger og leddsetninger. Valg av setningsoppbygging i en tekst kan vise hvordan teksten er formet og ønsker å forme sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskaps- og holdningsspørsmål.

I analyse av ”kohesjon” (Halliday 1985) ser man på hvordan leddsetninger og helsetninger forbindes, og hvordan lengre tekstavsnitt er bygd opp ved hjelp av å bruke blant annet synonymmer, gjentakelser og bindeord. Fairclough (2001) peker på nytten av å se på kohesjon som retoriske skjema slik Foucault gjorde. Retoriske skjema viser at kombinasjoner av ulike utsagn bygges opp til argumentasjoner og forståelse av begreper avhengig av diskurstype. Til slutt i tekstanalysen kan man se på tekststrukturen som tar for seg organiseringen av teksten til teksttype og sjanger. Når tekststrukturer analyseres beveger man seg etter hvert over i analysen av diskursiv praksis fordi man ser på utsagnskraft; talehandlinger i teksten som for eksempel løfter, anmodninger og trusler. Videre ser man også på teksters intertekstualitet, og da er man definitivt i gang med analysen av diskursiv praksis (ibid).

Analysen av diskursiv praksis er fortolkende analyse av de sosio-kognitive sidene ved tekstproduksjon og tekstfortolkning, med vekt på å forklare hvordan deltakerne i en diskursiv praksis produserer sine egne tekster og fortolker andres tekster ved å analysere utsagnskraft,

teksters koherens og teksters intertekstualitet (Fairclough 1992). Utsagnskraft er talehandlinger og poenget med diskursanalyse er i følge Neumann:

Å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller ”setter i spill” en serie sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene (Neumann 2010, s.83).

Koherens i tekst er at teksten gir mening, men de som leser en tekst vil fortolke den utfra sitt ståsted. Derfor kan en tekst føre til kamp mellom ulike måter å lese og tolke den på for å fremme egen ideologi (Fairclough 1992). Begrepet ”intertekstualitet” henter Fairclough fra blant andre Bakhtin (1981, 1986) og rommer teksters flerstemmighet eller heteroglossia. Det vil si at en hver tekst inneholder elementer av andre tekster: ”Begrebet intertekstualitet ser tekster historisk: De omformer fortiden – eksisterende konventioner og tidligere tekster – til nutid” (Fairclough 1992, s.44). I tillegg bruker Fairclough (1995) franske diskursanalytikerens begrep ”interdiskursivitet” for å understreke viktigheten av å finne de forskjellige sjangre og diskurser som ligger under diskursive begivenheter gjennom å se på diskursordenen de diskursive begivenheter skjer i. Gjennom å analysere teksters interdiskursivitet kan man finne ut om tekstproduksjonen i dikursordenen har vært preget av stabilitet eller endring.

Analyse av sosial praksis er også fortolkende analyse, men her vektlegges sosio-institusjonelle sider ved en diskursiv begivenhet. Med institusjonell menes i diskursanalyse ikke først og fremst fysiske institusjoner, men institusjoner sett som samhandlingsmønstre (Neumann 2010). Skole for eksempel analyseres ikke som bygg, men et samfunn bestående av elever, lærer, annet personale og foreldrene til elevene. I analysen av språk sett som sosial praksis skriver Fairclough:

At se sprog som en social praksis indebærer for det første, at det er en form for handling (Austin 1962, Levinson 1983), og for det andet, at det altid er en socialt og historisk situert form for handling, som

står i et dialektisk forhold til andre facetter af det sociale (dets ”sociale kontekst”) – det er socialt formet, men også socialt formende, eller *konstituerende* (Fairclough 1995, s.148-149).

Sosial praksis analyseres utfra tanken om at det foregår en kamp om makt og ideologi.

Ideologi sees i følge Fairclough (1995) både i strukturene, i en diskursiv orden, som resultat av fortidige hendelser og som betingelser for nåværende hendelser. Ideologi er også i selve de diskursive begivenhetene der den reproduseres, og samtidig transformerer betingelsesstrukturene. Fairclough kombinerer Gramscis (1971) teori om makt sett som ”hegemoni” med teori om makt basert på interdiskursivitet. I en diskursiv praksis er det i utgangspunktet uendelig mange muligheter for kreativitet til å skape sjangre og diskurser, men mulighetene begrenses og bestemmes av hegemoniske relasjoner og hegemonisk kamp i de sosiale praksiser. Hvem som har dominerende posisjoner og hvor sterk styringen er i de sosiale praksiser, avgjør om den diskursive praksis blir hegemonisk stabil eller om det er mulighet for kreativ påvirkning. Om en sosial praksis ”...er forholdsvis utfordret i diskursen, så utfordret at den fremstår som ”naturlig”, eksisterer det en tilstand av *hegemoni*. Som enhver annen situasjon må hegemoniet opprettholdes av *diskursivt arbeid*” (Neumann 2010, s.178).

I analysemodellen forbindes analysen av tekst og analysen av sosial praksis ved å se på den diskursive praksis teksten inngår i fordi tekstproduksjonen og tekstfortolkningen som skjer i en diskursiv praksis både formes av og bidrar til å forme sosial praksis (Fairclough 1995). Både analyse av diskursiv praksis og sosial praksis er fortolkende analyser hos Fairclough (2001). Analyse av tekst er først og fremst beskrivende analyse med en glidende overgang til den fortolkende analysen av diskursiv praksis i det man begynner å se på utsagnskraft og intertekstualitet. Den tredimensjonale modellen må forstås som en helhet der det å analysere en valgt tekst utfra et bestemt perspektiv, her foreldreperspektivet i de nevnte dokumenter, må sees i sammenheng med hvilken sosial praksis teksten skapes i og hvilken diskursiv praksis tekstskapingen er en del av. Den fortolkende analysen av diskursiv praksis binder

sammen teksten og den sosiale praksisen teksten inngår i. Den diskursive praksis kan være stram eller løs i strukturen, og den kan ha hovedvekt på reproduktivitet eller gi rom for endring.

Anvendelse av Faircloughs tredimensjonale modell i min studie

Mitt valgte hovedfokus er foreldreperspektivet i Meld. St. 18 (2010-11) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats for barn, unge og voksne med særlige behov*. Denne stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet bygger på NOU 2009:18 *Rett til læring* med høringsuttalelser fra blant andre Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) og Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FFO). I og med at disse dokumentene er tett bundet sammen ser jeg dem som én diskursiv begivenhet, og analyserer foreldreperspektivet i disse dokumentene.

Dokumentene har oppstått i kjølvannet av reformen Kunnskapsløftet. Etter at reformen ble innført i 2006 sammen med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, fikk departementet behov for å utrede opplæringen for ulike grupper. Jeg forsøker å identifisere noen hovedtendenser innenfor diskursordenen som jeg har valgt å avgrense til foreldreperspektivet, og med det mener jeg foreldrerollen i opplæringen av barn med særlige behov i forhold til samhandling med de profesjonelle og i forhold til rettigheter og plikter slik de uttrykkes innenfor diskursordenen. Med *foreldre* menes her biologiske foreldre, adoptiv- og fosterforeldre som har barn med særlige behov. Her er det på sin plass å klargjøre at foreldreperspektivet i min studie ikke omfatter foreldre som av ulike grunner er fratatt foreldreretten, eller står i fare for å bli fratatt denne, på grunn av omsorgssvikt. Da FN vedtok artikkel 26§3 i verdenserklæringen om menneskerettigheter valgte de å gi foreldre en rettighet som har i seg muligheten for å frata barnet beskyttelse mot ukloke foreldre. Det ble likevel konkludert med at rettigheter ikke kan skrives på grunnlag av unntakene (Roth 2011, s. 26). Med *barn* menes her barn som er under myndighetsalder, går i grunnskolen og har særlige behov for

tilrettelegging i opplæringen. Med begrepet *særlige behov* menes her de ulike lærevansker som hører inn under spesialpedagogers arbeidsområde. Diskursordenen er de ulike diskursive praksiser som kommer til uttrykk innenfor en institusjon (Fairclough 1995, s.155), her de ovenfor nevnte dokumenter som er produsert og distribuert av eller på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Kritisk diskursanalyse etter Fairclough har en historisk og kulturell forankring (Fairclough 1995, s.147), og i min oppgave har jeg i kapittel 3 satt diskursordenen foreldreperspektivet i en historisk ramme avgrenset i tid og rom til perioden 1975 til 2011. Perioden starter med året da spesialskoleloven opphørte å eksistere og ble en del av den allmenne grunnskoleloven. Perioden avsluttes med det siste offentlige dokumentet som tar for seg opplæringen til barn med særlige behov: Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*.

Jeg har valgt å analysere tekstene ut fra Faircloughs tredimensjonale modell slik jeg har presentert den ovenfor. Jeg starter med tekstanalyse som er beskrivende analyse, og jeg legger vekt på å redegjøre for sentrale begrep og sjangre innenfor diskursordenen, samt se på kohesjon i tekstene; hvordan ulik rekkefølge på viktige ord og begrep gir ulik mening og ulikt tyngdepunkt i tekstene. Videre vil jeg i den fortolkende analysen av diskursiv praksis analysere tekstene i den diskursive begivenhet ut fra tidligere tekster i diskursordenen; intertekstualitet. Jeg analyserer interdiskursivitet ved å se på hvordan diskursen *foreldreperspektivet* både står på siden av og inngår i diskursen *opplæring for barn med særlige behov*, som igjen inngår i den større diskursen *opplæring i grunnutdanningen*. Jeg vil også analysere utsagnskraft: Hva i tekstene ”setter i spill” (Neumann 2010) og er talehandlinger som vil forme diskursordenen og samfunnet for øvrig. I forhold til analyse av koherens ser jeg på hvem de offentlige dokumentene i diskursordenen er tilgjengelig for, og hvordan tekstenes budskap blir tolket.

I analysen av sosial praksis vil jeg forsøke å identifisere hva som er dominerende og hegemoniske posisjoner i diskursordenen, samt utfordrende posisjoner ut fra tanken om at det man tar for gitt; sånn har det alltid vært, er sosialt konstruert og institusjonalisert og kan forandres. Jeg vil identifisere både endringer og stabilitet i diskursordenen i den tidsperioden som her er gjenstand for analyse. Til hjelp i min analyse av sosial praksis henter jeg teori fra Bandura om å være agent i eget liv, og teori om menneskerettigheter tenkt som en individuell rett for hvert enkelt menneske hevet over staters lover; rettigheter som har vokst fram globalt gjennom FN-systemet, og som kan prøves for internasjonale domstoler.

Banduras (2006) teori om å være agent i eget liv handler om å ha innflytelse i sitt eget liv og over sin egen livssituasjon. Agenter kjennetegnes ved at de har vilje til å planlegge livet sitt og at de har strategier for å nå målene sine. Dette skaper forventninger til hvilke resultater de vil oppnå, og de kan derfor veilede og motivere seg selv i sine bestrebelser. I tillegg innebærer det å være agent selvregulering. Agenter forstår sine egne forutsetninger og styrer sine handlinger ved selvkontrollerende atferd. Dette fører til at agenter kan ta valg ut fra hva som tilfredsstillende dem og som gir dem en følelse av selvrespekt og selvverdi.

Ifølge Bandura (2006) viser forskning at mødre som har tro på at de mestrer foreldrerollen, erfarer mere positive følelser overfor det å være foreldre og har større evne til å justere seg selv i foreldrerollen enn mødre med svakere forventninger om mestring. Sterk tro på å mestre foreldrerollen fungerer også som en beskyttelse mot sårbarhet i forhold til angst og depresjon. Ikke bare øker kvaliteten på omsorgen når foreldre har stor tro på at de mestrer foreldrerollen, men også evnen til å forme barnas utvikling øker. Dette skjer på en måte som kultiverer barnas potensial. Foreldre med stor tro på at de mestrer foreldrerollen blir gode advokater for sine barn i møte med skole og hjelpeapparatet.

Sætersdal, Dalen og Tangen (2008) skriver at for mange fagfolk er det vanskelig å forene tanken på at foreldrene skal ha reell innflytelse med sin egen profesjonsoppfatning. Skal foreldrene få noe ut av samarbeidet og møtene med spesialpedagogen må de i følge Bø (2002) oppleve å se mening i samarbeidet. Et meningsfylt samarbeid vil først bli meningsfylt for foreldrene når de opplever å ha reell innflytelse. Banduras forskning og teori om å være agent i eget liv gir støtte til denne tanken.

Da FN vedtok verdenserklæringen om menneskerettighetene i 1948 skjedde det som en reaksjon på andre verdenskrig og Nazitysklands forsøk på å utrydde jøder, sigøynere, homofile, funksjonshemmede og mennesker som viste motstand mot regimet.

Artikkel 26 omhandler opplæring og lyder som følger:

1. Enhver har rett til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det minste på de elementære og grunnleggende trinn. Elementær-undervisning skal være obligatorisk. Alle skal ha adgang til yrkesopplæring, og det skal være lik adgang for alle til høyere undervisning på grunnlag av kvalifikasjoner.

2. Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper eller religiøse grupper og skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred.

3. Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få.

(FN 1948).

Foreldres rett til å velge hvilken undervisning som skal gis til barna deres ble nedfelt i 26§3 som en følge av hvordan foreldrene i Nazityskland med Hitlerjugend ble fratatt kontrollen over egne barn (Roth 2011). Senere, på 1980-tallet, skjedde det en endring i foreldres oppfatning av denne rettigheten fra å se den som en kollektiv fellesskaps- og demokratitradisjon til å vektlegge et individorientert rettighetsperspektiv (Englund 2011). I

1989 vedtok FN Barnekonvensjonen for å tydeliggjøre barns rett til medbestemmelse i eget liv. I alle utdannings spørsmål er det tre berørte parter, og det vil i følge Quennerstedt (2011) alltid vær et dilemma i internasjonale erklæringer i relasjonene mellom disse tre: barns rettigheter, foreldres rettigheter og stateres ansvar og interesser i utdannings spørsmål.

Som det går fram av min redegjørelse ovenfor av hvordan jeg skal bruke Faircloughs tredimensjonale modell til å analysere foreldreperspektivet i de dokumentene jeg har valgt ut, legger jeg mest vekt på den fortolkende analysen da jeg skriver som samfunnsforsker. Jeg er også klar over at å bruke kritisk diskursanalyse som metode er tett forbundet med et bestemt teoretisk ståsted. Kritisk diskursanalyse er et valg der jeg er klar over at målet med sosial teori av diskurs er forandring av sosial praksis og en forpliktelse til å ta de svakes parti. Jeg viser her til Habermas som i sitt arbeid vektlegger at samfunnsvitenskap skal være frigjørende og ikke tjene de etablerte sosiale maktstrukturer (Jürgen Habermas 2012). Velger man kritisk diskursanalyse etter Fairclough har man også valgt en historisk forankring, for sosial praksis, diskursiv praksis og tekst i den diskursive begivenhet innenfor diskursordenen foreldreperspektivet må studeres i lys av historien den sosialt og kulturelt er en del av (Fairclough 1995, s. 155).

Forskerrollen

Som forsker er jeg subjektivt tilstede i det jeg skriver. Min bakgrunn og min forforståelse er med i det jeg starter på forskningsprosjektet. Underveis endrer jeg mine tanker i møte med den kritiske diskursanalytiske teori og metode som jeg har valgt. Gjennom nærlesing ut fra dette ståstedet endrer jeg mitt syn på foreldreperspektivet i de dokumentene jeg studerer. Myndighetenes lover og dokumenter som omtaler barn med særlige behov for tilrettelegging i opplæringen og foreldrenes kamp for rettigheter for sine barn som har særlige behov, har kun legitimitet om de tjener barna.

I følge Neumann (2010, s. 170) kan vitenskapelig analyser være med på å redefinere et saksfelt. Ved å identifisere seg med noe som står litt på siden av, men er i relasjon med en dominerende diskurs kan man ved å tilføre elementer fra en annen diskurs bidra til endring og utvidelse av den dominerende diskursen. Dette kan være tilfelle i forholdet mellom det spesialpedagogiske fagfeltet og det allmennpedagogiske, der spesialpedagogikken endrer seg på en måte som gjør at fagfeltet får en større rolle innenfor den dominerende allmennpedagogiske diskursen. Dette skjer blant annet ved at begreper blir endret, slik som at *spesialundervisning* blir til *tilpasset opplæring* og *ekstra tilrettelegging i undervisningen* (Klæth 2010). I min oppgave har jeg ønsket å løfte fram foreldreperspektivet, og gi dette perspektivet en større plass innenfor opplæringsdiskursen. Jeg har i denne studien vært opptatt av foreldrene til barn med behov for spesialpedagogiske hjelp. Det vil trolig være en stor fordel for barna med særlig behov om foreldrene og hjelpeapparatet spiller på lag og anerkjenner hverandres ekspertise. Foreldrene må anerkjennes av fagfolkene som eksperter på sine barn på samme måte som spesialpedagogene forventer at foreldrene skal anerkjenne dem som eksperter på sine ulike fagspesifikke områder.

3. Diskursordenens historiske og kulturelle bakgrunn -Foreldreperspektivet i offentlige dokumenter

I 1975 fikk Norge for første gang en felles skolelov for alle barn og unge. Bakgrunnen for hendelsen var oppdraget Blomkomiteen fikk av Kirke- og undervisningsdepartementet i 1969. Komiteens mandat var å utarbeide forslag til lovendringer som skulle erstatte spesialskoleloven av 1951. Komiteens forslag, som ble avgitt i 1970, gikk blant annet ut på å integrere flest mulig funksjonshemmede i den vanlige skolen (St.meld. nr. 23 (1997-98) kap.2.1). Forslaget må betegnes som et historisk vendepunkt og førte til at grunnskoleloven av 1969 ble erstattet med en felles skolelov fra 1975. Blomkomiteen gikk grundig inn i integreringsdebatten og så på mulighetene for fjerne skillet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning (Dalen & Ogden 2001).

Spesialskoleloven av 1951 sa at staten skulle sørge for undervisningstilbud til ulike grupper funksjonshemmede i egne skoler. Mange ble regnet som ikke-opplæringsdyktige og hadde ingen rett på undervisningstilbud. Etter hvert vokste det fram tanker om at flere grupper i samfunnet burde få et opplæringstilbud, og det ble startet en storstilt utbygging av nye statlige spesialskoler på 1950-tallet og fram til tidlig på 1980-tallet. Parallelt med denne utbyggingen slo tanker om integrering igjennom både internasjonalt og nasjonalt. I 1955 ble folkeskoleloven endret til at kommunene skulle gi hjelpeundervisning til elever med lærevansker mot statlig refusjon av utgiftene. Tilbudene ble som oftest gitt i egne hjelpeklasser ved de lokale skolene. Antallet elever som fikk sitt undervisningstilbud organisert i hjelpeklasser vokste raskt (St. meld. nr. 23 (1997-98) kap.2.1).

FN vedtok i 1948 verdenserklæringen om menneskerettighetene, og der het det i artikkel 26 at hvert enkelt barn har rett til gratis utdanning. Europarådet vedtok i 1950 en konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene, og skrev i artikkel 2 i tilleggsprotokollen at ingen kan

nektes rett til utdanning. I 1960 kom UNESCO med en konvensjon mot diskriminering i undervisningen. Det skulle være lik adgang til og likeverdighet i opplæringen (NOU 2009:18 vedl. 2). Foreldre til funksjonshemmede barn fikk med internasjonale konvensjoner et verktøy for å fremme krav om opplæring for alle. På 1960-tallet fant de første rettsakene om mangelfull opplæring sted i Norge, og det ble stadig flere som stilte spørsmål ved måten spesialundervisningen ble organisert på.

En av de tydelige foreldrestemmene i integreringsdebatten på 1960-tallet var journalisten, og far til et handikapt barn, Arne Skouen. Han stod bak foreldreaksjonen ”Rettfærd for de Handikappede” i 1965. Foreldrene kjempet for at alle barn skulle få rett til opplæring, og at denne opplæringen skulle skje i nærmiljøet slik at barna kunne bo hjemme. Skouen pekte på at det var et skrikende behov for fagfolk (Askildt & Johnsen 2008). Siden den tid har foreldrene til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp vært aktive i den offentlige utdanningsdebatten.

På slutten av 1960-tallet ble Blomkomiteen gitt mandat til å arbeide med et nytt lovverk som skulle erstatte spesialscoleloven. Komiteens forslag representerte et historisk brudd med flere hundre år med egne lover og egne skoler for barn som hadde særlige behov. Blomkomiteens arbeid førte til at fra nå av hadde alle rett på opplæring, og opplæringen skulle tilpasses evnene og forutsetningen til den enkelte elev (St. meld. nr. 23 (1997-98) kap.2.1). Tidlig på 1970-tallet kommer FN med to viktige deklarasjoner. I 1971 kom FNs deklarasjon om psykisk utviklingshemmede, og i 1975 kom FNs deklarasjon om handikappede. Deklarasjonene understreket at både psykisk utviklingshemmede og handikappede hadde rett til undervisning for å utvikle sine ferdigheter og sitt potensiale.

Før endringene i grunnskoleloven kom på plass i 1975, hadde man skilt mellom de som var opplæringsdyktige og de som ikke var det. Denne tankegangen må sees i sammenheng med et syn på kunnskap som boklig lærdom, og hvilket utbytte den enkelte hadde av slik opplæring sammenliknet med ”normaleleven”(Befring 2008). Også tanken om at de som skiller seg ut skal få sin opplæring et annet sted faller med loven i 1975. Integreringsdebatten handlet mye om å få på plass grunnleggende rettigheter som rett til opplæring for alle, og rett til å få opplæring i nærmiljøet. Barn som tidligere hadde gått på spesialskole, eller ikke fått noe opplæringstilbud, gikk fra å være segregert til å bli integrert. Mye av integreringen handlet om å flytte folk fysisk. Opplæringen ble ofte gitt som parallelle tilbud i en egen del av skolen, eller i en egen skole ved siden av ”normalskolen”. Likevel markerer lovendringene i 1975 et viktig historisk skille med §7.1 i grunnskoleloven: ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har” (Grunnskoleloven 1969).

1980-tallet blir preget av FN-tiåret for funksjonshemmede (1982-1992). Den felles grunnskoleloven fra 1975 befester seg i Norge, og tanker fra FNs arbeid om funksjonshemmedes rett til full deltaking og likestilling slår igjennom. Lovproposjonen Innst. O. Nr. 4 (1982-83) omhandlet at alle hadde rett til å være elev ved den skolen de geografisk hørte til. Det ble gjort en endring i grunnskoleloven på dette området, med virkning fra 1988, og nærskoleprinsippet ble lovfestet (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2010). I 1989 fikk FN på plass Barnekonvensjonen med *barns beste* som grunnprinsipp. I Barnekonvensjonens artikkel 23 het det at funksjonshemmede barn skal få effektiv tilgang til hjelpetiltak, undervisning og opplæring. Norge ratifiserte denne konvensjonen i 1991. Fra 2003 ble den en del av den norske lovgivningen og er kjent som barnas grunnlov (Befring 2008).

I det 1980-tallet gikk over i 1990-tallet ble begrepet inkludering mer og mer brukt i stedet for begrepet integrering i den internasjonale debatten. Inkluderingsbegrepet tok integrerings-

tanken et godt stykke videre. Det var særlig Salamanca-erklæringen fra 1994 som markerte en viktig historisk begivenhet (UNESCO 1994). Erklæringen understreket at det skulle tilrettelegges for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler. Inkludering ble et begrep som rommet demokratiske grunntanker om at alle skal delta i samfunnet og at den enkelte skal oppleve at de er verdsatt og likeverdig. Inkluderings-begrepet stemte også godt med en sosialdemokratisk styreform hvor velferdsstatens oppgave er å sikre at hver enkelt borger har mulighet til å ta del i fellesskap som skole, arbeid og kultur ut fra sine forutsetninger, samt være sikret et helse- og omsorgstilbud (Befring 2008).

Mot slutten av 1990-tallet fikk Norge i forbindelse med innføringen av Reform'94 for den videregående skolen og Læreplanen for den 10-årige grunnskolen; L97 en ny skolelov: Opplæringslova av 1998. I denne loven ble prinsippet om rett til opplæring for alle ut fra sine egne forutsetninger slått fast allerede i formålparagrafen, §1-2 femte ledd: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringslova 1998). Begrepet tilpasset opplæring har fra opplæringsloven trådte i kraft i 1998 vært et sentralt begrep. All rett til spesialundervisning vurderes ut i fra om den enkelte elev har fått tilpasset sin undervisning i så stor grad at eleven har hatt et tilfredsstillende utbytte av opplæringen eller ikke. Der det ikke er nok med tilpassing skal eleven gis spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringsloven. Foreldrenes rett til å få sjekket om deres barn får tilfredsstillende utbytte er beskrevet her, samt at foreldrene under hele saksgangen skal informeres og ha medbestemmelse. Tilbud om spesialundervisning er en rett, men ikke en plikt. Foreldrene kan derfor takke nei om de ikke finner skolens tilbud hensiktsmessig i forhold til det de mener er barnets behov.

Nærskoleprinsippet; prinsippet om at alle skal ha rett til å gå på den skolen som ligger nærmest hjemmet ble slått fast i § 8-1 i den nye loven. Opplæringsloven gjelder for

grunnskolen og den videregående skolen. Siden 1998 er opplæringsloven endret flere ganger. En stor revidering fant sted i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet og innføringen av det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 (LK06). I denne reformen vektlegges både resultatopnåelse, målstyring og tilpasset opplæring. I LK06 *Prinsipper for opplæringa* går det fram i innledningen at prinsippene:

(...) sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må sees i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (LK06, s.1).

Tilpasset opplæring for alle elever innenfor fellesskapet inngår som et sentralt prinsipp i LK06, og omtales både under et eget avsnitt og under punkt en og seks i *Læringsplakaten* (LK06, s. 2). Under punkt ti står det at skolen skal legge til rette for samarbeidet med foreldrene. Dette utdypes også i et eget avsnitt om samarbeid med hjemmet, og det leges vekt på at foreldrene skal ha reell innflytelse på barnas opplæring, motta informasjon og delta i reelle drøftelser. LK06 ble gitt status som forskrift, og er dermed rettsgyldig.

I forbindelse med gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet og innføringen av LK06 har det kommet flere stortingsmeldinger som berører ulike sider av utdanningspolitikken. St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring* er sentral i forbindelse med reformen og handler om sosialutjevning. I kapittel 6.3.9 *Et godt hjem-skole-samarbeid* står det blant annet at en for stor del av ansvaret for opplæringen overlates til foreldrene, og at foreldre med høy utdanning takler dette best. Dermed reproducerer skolen sosiale forskjeller. Det understrekes videre at det er skolen som har hovedansvaret for elevenes læring og at skolen, som den profesjonelle parten i samarbeidet med foreldrene, må ta ansvar for å få positive resultater uansett elevenes familiebakgrunn. For å få til et godt samspill med alle foreldrene er det en forutsetning at skolen kommuniserer

tydelig. Det må avklares mellom partene hva skolen skal ta hovedansvaret for, og på hvilke områder foreldrene er forventet å ta ansvar i forhold til sine barns opplæring. I kapittel 5.3 står det at nyere forskning viser at barn og foreldre har en grunnleggende positiv holdning til utdanning uansett familiebakgrunn. Det gjelder også innvandrerforeldre. Kapittel 3 peker på at det er relativt utbredt i grunnopplæringen å stille for lave forventninger til elevene og at det arbeides lite systematisk med opplæringen. Dette vil særlig ramme elever der foreldrene ikke har mulighet til å støtte læringsarbeidet til eleven. Det understrekes i delkapittel 3.2.4. at forskning viser at for å forbedre læringsmiljøet må lærerne kunne samarbeide med foreldrene.

I diskriminerings- og tilgjengelighetsloven fra 2008 går det fram at likeverdig opplæring krever forskjellsbehandling for at den enkelte skal få utbytte av opplæringen. Året etter kom Midtlyng-utvalgets innstilling i NOU 2009: 18 *Rett til læring* som gikk gjennom opplæringen til barn, unge og voksne med særlige behov i lys av reformen Kunnskapsløftet og prinsippet om tilpasset opplæring for alle innenfor fellesskapets rammer. I denne innstillingen var det ikke løftet fram noe tydelig fokus på foreldrenes rolle, noe som også ble etterlyst av blant andre Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) og Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FFO) i deres høringsuttalelser. Våren 2011 kom meldingen fra Kunnskapsdepartementet til Stortinget som omhandlet barn, unge og voksne med særlige behov: Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Her er foreldrernes rolle og rettigheter tydelig i form av et eget kapittel i innledningen, samt et eget kapittel under gjennomgangen av kunnskapsgrunnlaget for meldingen og er å finne gjennom hele dokumentet under strategi 3.

Oppsummering

Historie kan skrives fra ulike vinkler. I denne studien har jeg valgt å skrive ut fra diskursordenen foreldreperspektivet med vekt på å analysere hvilken rolle foreldrene til barn

med særlige behov blir gitt etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet. For at de ulike fronter i debatten om opplæring til barn med særlige behov skal forstås, har jeg gjort et historisk tilbakeblikk. For foreldrene til barn med særlig behov for tilrettelegging og hjelp i opplæringen har historien handlet mye om kampen for lovfestede rettigheter. Tidsperioden 1975 til 2011 starter med endringen av grunnskoleloven. Denne endringen kan sees som en direkte følge av foreldrenes aksjon for sine handikappede barn midt på 1960-tallet. Fra foreldrenes ståsted innebar retten til opplæring for alle, regulert gjennom en felles skolelov, et stort skritt i riktig retning. Kampen gjaldt i første omgang å få igjennom at også deres barn skulle ha den samme retten til å få grunnskoleopplæring. Den neste store viktige kampen for foreldrene ble vunnet i 1988. Da fikk også deres barn lovfestet rett til å gå på nærskolen.

Etter dette har kampen i diskursordenen foreldreperspektivet sett fra foreldrenes ståsted handlet mye om å bli hørt ovenfor de lokale myndighetene i forhold til at deres barn ikke alltid får den opplæringa de har rett på og heller ikke får tilbud om god nok spesialpedagogisk hjelp ved nærskolen, til tross for at de formelle rettighetene er på plass. Gapet mellom lovens bokstav og etterlevelse av loven i de ulike sosiale praksiser som berører barn og foreldre som trenger spesialpedagogiske-tjenester er ofte stort. Foreldrenes ønske om å slippe å være koordinator mellom de ulike praksiser er for eksempel et stadig tilbakevendende tema.

I desember 1997 kom den første stortingsmeldingen som i sin helhet er viet foreldremedvirkning i grunnskolen. I meldingens kapittel 7.2 *Samhandling mellom foreldre til barn med særskilde behov og skolen*, kom det fram i en undersøkelse gjort av Møreforskning at "(...) mange foreldre ikkje opplever samarbeidet med skolen som godt nok" (St meld.nr. 14 (1997-98) kap.7.2). I dette kapittelet i meldingen ble det understreket flere ganger fra Kirke- og undervisningsdepartementet at skolen er en møteplass for alle, og

at en god dialog mellom hjem og skole var en forutsetning for å nå mål om vekst og utvikling for funksjonshemmede elever. Departementet skrev videre at det skulle være reell samhandling mellom hjem og skole og et nært samarbeid med foreldrene i utviklingen av individuell opplæringsplan (IOP). Departementet skrev også at de ville utvikle en veileder om spesialundervisning og IOP som skulle omhandle rettigheter og plikter til hjem og skole.

Våren 1998 kom St. meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. I denne meldingen skrev departementet at foreldrene skulle ha informasjon og medvirkning i arbeidet med barn med særskilte behov, og at "(...) kommunikasjon med foreldre må vere eit sentralt element i arbeidet (...)" (St. meld. nr. 23 (1997-98) kap. 4.12).

Våren 2011 var det knyttet stor spenning til Kunnskapsdepartementets Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Forut for meldingen hadde Midtlyng-utvalget kommet med sine uttalelser i NOU 2009: 18 (2008-2009) *Rett til læring*. Midtlyng-utvalget gikk inn for å erstatte den individuelle retten til spesialundervisning, og i stedet innføre en rett til ekstra tilrettelegging. Både fagmiljø og foreldreorganisasjoner protesterte i høringsuttalelser til NOU 2009:18. I Høringsuttalelser fra brukerorganisasjoner og foreldregrupper til NOU 2009:18 blir kravet om sanksjoner ovenfor skolemyndigheter som bryter opplæringslovens §5-1 tydelige.

Kunnskapsdepartementet gikk inn for å beholde den individuelle retten til spesialundervisning. I innledningskapittelet i Meld. St. 18 (2010-2011) er det i delkapittel 1.3 *Foreldreperspektivet*, skrevet spesifikt om foreldrenes syn på saken og hvordan departementet vil bidra til at foreldrenes stemmer på vegne av sine barn skal bli hørt.

Sett ut fra diskursordenens historiske bakteppe må det kunne sies at for foreldre med barn med særlige behov har innflytelse på barnas opplæring formelt sett styrket seg i tiden fra 1975 og til i dag; fra en situasjon hvor foreldrene måtte sende fra seg sine barn til spesialskoler med internater og til at barna nå kan bo hjemme, gå i den lokale skolen og der

få opplæring ut fra inkluderingsprinsippet med alles rett til deltakelse i fellesskapet. Med diskriminerings og tilgjengelighetsloven (2008) er rettsvernet blitt enda sterkere for foreldrene i og med at de kan kreve positiv diskriminering for at barna deres skal få delta i samfunnet på sine egne premisser. I analysen som følger har jeg studert hvordan foreldreperspektivet er til stedet i de siste dokumenter som berører opplæringen til barn med særlige behov, og som ble publisert under reformen Kunnskapsløftet.

4. Analyse av foreldreperspektivet

Tekstanalyse av foreldreperspektivet i NOU 2009: 18, høringsuttalelser fra FUG og FFO og Meld. St. 18 (2010-2011)

NOU 2009:18 *Rett til læring* er en offentlig utredning som ble avgitt til Kunnskapsdepartementet i juli 2009. Utvalget, som ble oppnevnt og gitt sitt mandat av departementet i juni 2007 med Jorun Midtlyng som leder, hadde utredet opplæringen til barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet og innføringen av LK06. Utvalget foreslo blant annet følgende:

Retten til spesialundervisning i opplæringsloven § 5-1 erstattes av en rett til *ekstra tilrettelegging i opplæringen*. Denne retten utløses når eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte (NOU 2009: 18, s. 28).

Det er ikke konsensus i utvalget om dette forslaget. Blant andre mener utvalgsmedlem Bente E. Hagtvet at den individuelle rettigheten i § 5-1 må opprettholdes. Hun foreslår at ordlyden ”rett til spesialundervisning” eventuelt kan endres til for eksempel ”rett til spesialpedagogisk hjelp”, men at loven skal praktiseres slik som i dag (NOU 2009:18, s.167).

I forhold til foreldrenes rolle er ikke foreldreperspektivet tydelig ved første øyekast, og Midtlyngutvalget nevner ikke foreldre eller foresatte spesifikt i innholdsfortegnelsen. I teksten for øvrig er det også andre eksempler på fravær av foreldreperspektivet. Et eksempel på det er dette sitatet om barn som lever med forhold som kan utvikle psykiske vansker:

Det er viktig at denne gruppen barn gis en tilpasset oppfølging for å unngå at vanskene skal bli kroniske. Dette må skje i nært samarbeid mellom lærere, skolehelsetjenesten, ev. barnevernstjenesten og spesialisthelsetjenesten (NOU 2009:18, s. 136).

Her ville det vært naturlig å nevne samarbeid med foreldre. Det gjøres ikke. Det betyr ikke at foreldrerollen er helt fraværende i utredningen. I innholdsfortegnelsen kan man finne spor

som angir hvor det kan stå noe om foreldrene til barn med særlige behov. I innledningen er det et delkapittel som heter 1.2.5 *Medvirkning og innflytelse*, og i utredningens del 3 finns delkapitlene 13.3.1 *Samarbeid og innflytelse* og 14.3 *Samarbeid mellom skole og hjem*, samt 17.6 *Brukermedvirkning*. Ved gjennomlesing av utredningen viser det seg at foreldrene også er nevnt helt i starten av innledningskapittelet under 1.1.2 *Bedre læring*, og i tillegg i del 3 i delkapittel 17.2.3 *Personlig koordinator –en tjenesteyter med hovedansvar*. Der legges det vekt på at det ikke er foreldrene som skal ha den belastende rollen som koordinator ovenfor det offentlige hjelpeapparatet. Del 2 omhandler de ulike systemer og målgrupper for utredningen. Her har jeg sett på kapittel 6 *Grunnopplæringen* og kapittel 11 *Målgrupper*. Foreldrerollen nevnes spredt her og der i begge disse kapitlene, og det henvises til og gjengis fra brukerundersøkelser der blant andre foreldrestemmene kommer fram.

I innledningskapittel 1.1.2 nevner Midtlyng-utvalget foreldrene slik:

Barn og unges læring er resultat av en rekke ulike faktorer. Virksomheten i barnehage og skole er en konsekvens av prioriteringer og krav formulert nasjonalt, kommunalt, ved den enkelte skole, av førskolelærere og lærere, av barn, unge og deres foreldre (NOU 2009:18, s. 13).

Videre i innledningens kapittel 1.2.5 står det:

I mange offentlige etater har man opplevd at brukernes synspunkter har endret prioriteringsmønstre (...) Utvalgets inntrykk er at skoleverket ikke har utnyttet disse mulighetene i samme grad. Elever og foreldre har flere arenaer for å gi innspill, men disse innspillene integreres ikke i tilstrekkelig grad i det faglige utviklingsarbeidet (NOU 2009:18, s.16).

Dette viser at utvalgets holdning er at foreldre skal høres og at deres perspektiv er verdifullt i skolens evaluering- og planleggingsarbeid. I utvalgets utredning om grunnopplæringen er forslaget til ny formålsparagraf gjengitt etter Bostadutvalgets forslag i Boks 6.1. I dette forslaget er foreldreperspektivet nevnt i siste setning: ”Skolen skal samarbeide med heimen.”

(NOU 2009:18, s. 54). Dette blir endret i Stortingets endelige utforming av formålsparagrafen, og foreldreperspektivet blir flyttet opp til første setning:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (Opplæringslova (1998) (2012), § 1).

Foreldreperspektivet nevnes i tre ulike sammenhenger i kapittel 6 i forhold til grunnopplæringen til barn med særlige behov. For det første sies det at inkludering innebærer blant annet økt demokratisering og foreldre skal bli hørt (NOU 2009:18, s.55), for det andre pekes det på at foreldres utdanningsnivå har betydning for elevenes prestasjoner i skolen (NOU 2009:18, s.59) og for det tredje skriver utvalget at foreldrenes kjennskap til rettigheter er økende og en utfordring i forhold til sakkyndighetsarbeid og fordeling av ressurser (NOU 2009:18, s. 71).

Som nevnt er det to delkapittel i utredningens siste del som er viet samarbeid med heimen i sin helhet. De er riktig nok begge under en halv side hver i et dokument på nærmere 300 sider. Den første halv siden nevner behovet for strukturerte samtaler med foreldrene i forbindelse med utvalgets forslag om innføring av ei læringsbok som skal følge barnet i dets opplæringsløp. Den andre halv siden tar utgangspunkt i opplæringslovens § 5-4 som omhandler foreldres rett til å kreve at skolen setter i gang undersøkelser om de mener at barnet ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og videre pekes det på at tilbud om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene. Utvalget understreker her at ”Dette skaper store forventninger til at samarbeidet mellom skolen og elev/foresatte er godt” (NOU 2009:18, s. 165). Dette er forøvrig et av flere eksempler i denne utredning på ordstillingen *skolen og foreldrene* i setningen. Der samarbeidet mellom hjem og skole er omtalt står alltid skolen nevnt først. I departementets meldinger til Stortinget i hele tidsperioden jeg har sett på, samt i opplæringsloven og den gamle grunnskoleloven står

hjemmet/heimen først og skolen sist, og ofte brukes begrepet *hjem-skole-samarbeid*. Dette kan være et eksempel på at NOU 2009:18 er skrevet av fagfolk og henvender seg i hovedsak til fagfolk. Utredningens kapittel 17.6 *Brukermedvirkning* tar for seg asymmetrien i maktforholdet mellom brukere/foresatte og de profesjonelle hjelperne, og utvalget skriver følgende:

Dette trenger på ingen måte å skyldes utidig opptreden fra fagpersoners side, men det faktum at bruker/foresatte har et hjelpebehov, og hjelperen representerer et system som disponerer ressurser (...) Videre oppleves barnehage, skole og hjelpeapparat å sitte med ”definisjonsmakt”, med hensyn til å definere brukere / foresatte som gode eller mindre gode foreldre og samarbeidspartnere. De fleste foreldre ønsker et godt samarbeidsforhold (...) (NOU 2009:18, s. 197).

I dette kapittelet går utvalget inn i problematikken rundt samarbeidet mellom foreldre og fagfolk, og det henvises også til en veileder / håndbok for brukermedvirkning som er laget av Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FF0).

Etter at NOU 2009:18 *Rett til læring* ble publisert ved starten på juli 2009 sendte Kunnskapsdepartementet ut høringsbrev til en rekke organisasjoner og fagmiljø mot slutten av juli samme år. Jeg har valgt å analysere to av svarene. Det er høringsuttalelsene fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) og Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO). Begge disse er nasjonale organisasjoner som representerer mange foreldre og mange brukere. Hovedbudskapet fra dem begge er at de ikke støtter utvalgets forslag om å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1, og erstatte den med den mer allmenne retten til tilpasset opplæring, og om nødvendig ekstra tilrettelegging i opplæringen som utvalget foreslår. Videre er begge disse organisasjonene bekymret for at foreldres rettigheter og rettsvern på vegne av sine umyndige barn vil svekkes av utvalgets forslag om å fjerne retten til sakkyndig vurdering fra PPT, og erstatte den med at PPT

veileder skolene ved behov og at skolene selv fattet vedtak om tiltak for barn med særlige behov. FFO skriver dette om hvordan utvalgets forslag kan svekke brukernes rettssikkerhet:

(...)at PP-tjenesten fortsatt er den aktøren i kommunen som skal se eleven fra et faglig nøytralt ståsted. Hvis utvalget fortolker ”tettere på” med at PP-tjenesten i større grad skal se eleven fra skolens ståsted kan dette føre til lojalitetskonflikt mellom PP-tjenesten og skolene. Dermed svekkes også elevenes rettssikkerhet (FFO 2009, s. 6).

FUG taler foreldrenes sak og skriver innledningsvis i sin høringsuttalelse at:

Menneskeverdet er absolutt. Det kan ikke gradbøyes. Det betyr at alle barn er likeverdige og de skal ha like rettigheter i barnehage og skole. Det skal ikke være noen unntak. I det øyeblikket barnehagen eller skolen har noen unntak, har de en diskriminerende praksis. Etter FUGs mening skal dette være normen i barnehagen og skolen (FUG 2009, s. 1).

FUG legger vekt på at det ikke er noe galt med verken opplæringsloven eller de nasjonale politiske føringene på området, men peker på at utvalget burde ta på alvor foreldrenes fortvilelse i møte med hjelpeapparatet lokalt. De skriver:

FUG får henvendelser fra fortvilte foreldre til barn med særskilte behov, som ikke får den opplæringen deres barn har krav på etter opplæringsloven. Undersøkelser blant foreldre til barn med spesielle opplæringsbehov sier at de opplever systemet rundt barnet som en utfordring (...)

Man kan ikke fortsette å se på at kommune og skole ikke følger loven eller glemmer lovens intensjon. I dag prioriteres hensynet til eleven under hensynet til det kommunale selvstyret (...)

I tilfeller hvor skoleeier ikke følger tilsynsorganet, er det eleven som eventuelt må fremme sak mot skoleeier. Forholdet kan endres ved at Fylkesmannen gis sanksjonsmyndigheter mot grove og/eller gjentatte lovbrudd (FUG 2009, s. 4).

Etter at Midtlyngutvalgets innstilling, særmerknadene og høringsuttalelsene var kommet inn startet Kunnskapsdepartementet sitt arbeid med den første meldingen til Stortinget for barn

med særlige behov i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet. I april 2011 var meldingen klar og Kunnskapsdepartementets gav sin tilråding til Stortinget i Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. I denne meldingen er foreldreperspektivet tydelig gjennom hele dokumentet. Innledningens kapittel 1.3 *Foreldreperspektivet* slår an tonen med å tydeliggjøre foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skole og hjelpeapparat, og behovet for å få ut informasjon om foreldres rettigheter. Departementet understreker at de skal utvikle en veileder til foreldrene og at den skal hete *Foreldreplakaten*. Det som her er nevnt i innledningen utdypes og går igjen i hele dokumentet som en rød tråd der foreldreperspektivet nevnes. I meldingens innholdsfortegnelse brukes ordet *foreldre* seks ganger, slik at det er lett å slå opp å lese hva departementet står for når det gjelder både foreldres rettigheter på vegne av sine barn med særlige behov, og hvordan departementet mener samarbeidet mellom foreldrene og hjelpeapparatet skal være.

Kunnskapsdepartementet foreslår tre strategier for forbedring av opplæringen for barn med særlige behov. Den tredje strategien heter *Samarbeid og samordning –bedre gjennomføring*. Det viser seg at denne strategien i stor grad handler om reelt samarbeid med foreldrene på alle nivå i skole og hjelpeapparat. Ved slutten av hvert kapittel i dokumentet oppsummerer departementet virkeområdet ut fra sine tre strategier, og slik går foreldreperspektivet igjen i hele dokumentet under strategi tre. Departementet gjentar og utdyper utfra de ulike saksområdene det de understreker i innledningskapittelet om foreldreperspektivet.

I kapittel 5.4.1. *Bedre informasjon til barn, elever og foreldre om rettigheter og plikter* kommer et eget avsnitt som heter *Foreldreplakaten –bedre informasjon til foreldre*. Her skriver departementet konkret om hvordan de skal utvikle veilederen. *Foreldreplakaten* skal være med i en ny digital utgave av den allerede kjente *Veileder til opplæringsloven om*

spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009) som i dag i hovedsak brukes av fagfolk. Departementet skriver slik om den reviderte digitale utgaven:

Den skal være tilpasset nettfORMATet i språk og innhold og skal også ha foreldre som målgruppe. I denne veilederen vil det bli utviklet en foreldreplakat som skal gi strukturert og god oversikt over rettigheter og betydningen av brukermedvirkning. Informasjonen skal gjøres tilgjengelig på flere språk (Meld. St. 18 (2010-11), s. 101).

Her nevnes også FUG som en viktig bidragsyter til informasjon om hjelpeapparatet.

I kapittel 3 gjennomgås kunnskapsgrunnlaget for meldingen og det vises til forskning.

Kapittel 3.5 *Samarbeid og samordning - bedre gjennomføring* tar for seg kunnskap og forskning for strategi 3 og departementet skriver blant annet følgende og viser her til forskning gjort av Wendelborg med flere (2010):

Kunnskapsdepartementet ønsker å supplere og utvide kunnskapsgrunnlaget til Flatø-utvalget og Midtlyng-utvalget med utgangspunkt i bruker- og foreldreperspektivet. Forskningen tilsier at foreldre ofte er tilfreds med tjenestene de og barnet mottar, samtidig som prosessen for å motta tjenestene kan oppleves som vanskelig og gi en følelse av å bli motarbeidet. Foreldre beskriver ofte en gjentakende søknadsprosess med dokumentasjon og forsvar for hjelpebehov og utlevering av informasjon om barnet, funksjonshemmingen og familien (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 58).

Under kapittel 3.5.3 *Foreldresamarbeid i grunnopplæringen* er det et avsnitt som heter *Forskning om hjem-skole-samarbeidet*. Der skriver departementet blant annet at :

Samarbeidet hjem-skole er ikke et stort forskningsfelt (...) Hovedmønsteret i disse undersøkelsene er at foreldre er positive til skolen og at de stort sett stiller opp (...) Men de peker på at samarbeidet domineres av skolen, og at foreldrenes reelle innflytelse er svært liten (...) Forskningsbasert kunnskap om foreldrenes betydning for skoleprestasjoner gir gode argumenter for at skolen bør samarbeidet nært og godt med foreldrene i grunnopplæringen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 60).

Videre redegjøres det her for konkrete forskningsarbeider på feltet. Fra blant andre Hattie (2009) nevnes det ”(...) at det er foreldres forventning til skoleprestasjoner som har sterkest innflytelse på elevens motivasjon og innsats (...) mye mer enn andre faktorer i familien, slik som sosioøkonomisk status” (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 60). Dette står i motsetning til Midtlyng-utvalgets fremheving av at barn med foreldre med høy eller lav sosioøkonomisk status stiller ulikt: ”Barn med lavt utdannede foreldre stiller med dårligere språk og kognitive utgangspunkt (...) Høyt utdannede foreldre har også bedre forutsetninger for å hjelpe barna.” (NOU 2009:18, s.59-60). FFOs gjennomgang av foreldres vurdering av hjelpeapparatet trekkes fram her i meldingen. I det neste kapittelet 3.5.4. *Foreldres vurdering av hjelpeapparatet* pekes det på at det er særlig samordningen mellom de ulike tjenestetilbudene som er en utfordring for foreldrene. Dette poengteres også av Midtlyng-utvalget og i presentasjonen av strategi 3 i meldingen. I Boks 3.2 *Brukermedvirkning* går det klart fram at brukermedvirkning er lovpålagt og at det handler både om formelle rettigheter og rettsikkerhet på den en siden, og om reell innflytelse og reelt samarbeid på den andre siden.

Oppsummering av tekstanalysen

I den diskursive begivenhet som er analysert ovenfor sees et tydeligere foreldreperspektiv i Meld. St. 18 (2010-2011) enn i NOU 2009:18. Mandatet utvalget ble gitt er i utgangspunktet å gjennomgå opplæringen for barn med særlige behov sett ut fra reformen Kunnskapsløftet der tilpasset opplæring for alle er et grunnleggende prinsipp. NOU 2009:18 gjør et forsøk på å endre opplæringen fra en individorientert spesialundervisning til tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Foreldreperspektivet nevnes spredt her og der, og er ikke et eget tema i utvalgets innstilling. For organisasjonen FUG er foreldrenes opplevelse hovedtema. FFO fremmer som brukerorganisasjon i sin høringsuttalelse både saken for foreldre med umyndige barn og for myndige brukere. Felles for disse høringsuttalelsene er at de vil få fram at det skal

være et opplevd reelt samarbeid og at de lokale myndighetene må følge loven og gi et opplæringstilbud som oppleves som godt nok for foreldrene til barn med særlige behov. Kunnskapsdepartementets svar løfter opp foreldreperspektivet i et eget kapittel i innledningen i sin melding til Stortinget, og dokumentet er gjennomarbeidet på en måte som gjør at foreldreperspektivet er lett tilgjengelig.

Analyse av diskursiv praksis

I Meld.St.18 (2010-2011) er det tydelige spor av intertekstualitet, blant annet peker meldingen tilbake til andre stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet.

Foreldrerettigheter og foreldresamarbeid omtales på samme måte i meldinger i alle fall tilbake til 1990-tallet for eksempel der departementet viser til at det skal være samarbeid.

Møreforsknings kartlegging av undervisningen til barn med særlige behov på vegne av departementet i 1996 trekkes fram i Meld. St. 18 (2010-2011):

I rapporten heiter det at det er noko overraskande at skolane berre har samarbeida med foreldra til 57 pst av elevane. Det vart utarbeidd ein individuell opplæringsplan for 46 pst av elevane som får spesialundervisning. Men berre for 9 pst av elevane med ein slik plan har foreldra vore med på å utforme planen. (...) 40 pst av foreldra meiner dei har fått nok informasjon om dei rettane barna deira har. (St.meld.nr. nr. 14 (1997-98), kap. 3.2.1).

Budskapet var den gang og er fortsatt at foreldre skal få informasjon om sine barns rettigheter og samarbeidet skal være reelt. I tillegg omtales foreldre som noen som vil sine barn vel og at foreldres støtte er av stor betydning for barnas utvikling uansett foreldrenes sosioøkonomiske status. Forskningsresultater gjengis i tekster og tabeller, deriblant spørreundersøkelser blant foreldre. Spor av intertekstualitet vises også i forhold til at meldingen taler til lovverket. Det henvises til Opplæringslovens femte kapittel (Opplæringslova 1998) og Forvaltningsloven (1967), forskrift til opplæringsloven og forskrift LK06 angående foreldresamarbeid og foreldres rettigheter.

Slik det går fram i tekstanalysen er omtalen av foreldrene i utgangspunktet ikke like lett å finne i NOU 2009:18 i og med at det mer generelle begrepet *brukere* er det som ofte er valgt i teksten. Der begrepet *foreldre* brukes spesifikt er det også mest i forbindelse med omtale av brukermedvirkning. Intertekstualitet i Midtlyngutvalgets utredning sees blant annet ved henvisning til forskning. Den forskning utvalget viser til er ikke like positiv til foreldrenes rolle som forskningen Meld. St. 18 (2010-2011) trekker fram. I NOU: 2009:18 trekkes det fram i forbindelse med en beskrivelse av at skolen reproducerer sosiale forskjeller at foreldres sosioøkonomiske bakgrunn sies å ha betydning: ”Høyt utdannede foreldre har også bedre forutsetninger for å hjelpe barna med skolearbeidet.” (NOU 2009:18, s. 59-60). Der Hatties (2009) forskning nevnes av utvalget er det lærerens betydning som trekkes fram, mens det i stortingsmeldingens omtale av forskningen til Hattie (2009) er foreldrene og funn som sier at den sosioøkonomiske situasjonen i familien langt fra har så stor betydning. Midtlyngutvalget bekrefter slik sett det de selv skriver om at det er en asymmetri i forholdet mellom fagfolk og foreldrene, og at fagfolkene selv ikke alltid er oppmerksom på det.

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (1948), barnekonvensjonen (1989) og Salamancaerklæringen om inkludering (1994) er tydelig til stedet i alle tekstene i den diskursive begivenhet. I takt med at Norge ratifiserer de ulike internasjonale erklæringene om rettigheter blir budskapet i tekstene synlig i stortingsmeldinger. Også i NOU 2009:18 er internasjonale erklæringer tydelig. I vedlegg 2 er det gjort rede for de mest aktuelle internasjonale lovene i forhold til mandatet og saksområdet til utvalget. I tillegg til disse sporene av intertekstualitet i den diskursive begivenhet er OECDs (2006) rapport om likeverd i norsk utdanning nevnt både i NOU 2009:18 og i høringsuttalelsene til FUG. Rapporten peker på at norsk skole ikke har strategier for oppfølging av elever som henger etter. FUG er her opptatt av frafallet fra videregående skole og mener at elever med særlige behov må vurderes på nytt med ny sakkyndig vurdering når de er ferdig med grunnskolen.

Midtlyngutvalget viser til OECD-rapporten og en rapport fra Riksrevisjonen (2006) for å peke på at det er stor bekymring for ”gråsoner” elevene; elever som ikke har fått spesialundervisning etter enkeltvedtak, men likevel trenger tilpasset opplæring. Slik henter utvalget styrke til sin argumentasjon for å endre på gjeldende praksis med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Grunnprinsippet tilpasset opplæring for alle i reformen Kunnskapsløftet koblet sammen med målstyring og resultatoppnåelse i LK06 kan for foreldrene til barn med særlige behov føre til frykt for at barna deres blir glemt til fordel for barn med mer moderate behov for tilpassing, fordi bedre framgang for ”gråsoner” elevene vil kunne gi skolene bedre resultater på de nasjonale prøvene. Noe som mange foreldre som ikke har barn med særlige behov ønsker velkommen.

Når det kommer til interdiskursivitet viser tittelen på NOU 2009:18 *Retten til læring* et rettighetsperspektivet som er tydelig i hele dokumentet; rett til tilpasset og inkluderende opplæring for alle. Utvalget skriver selv at de ønsker et rettighetsperspektiv snarere enn et behovsperspektiv, og mener med det at ”Tiltak og tilrettelegging i opplæringen for å møte barn og unges individuelle behov og forutsetninger er ikke begrunnet i behovet, men i retten til likeverdig opplæring” (NOU 2009:18, s.17). Utvalget ønsker slik sett å føre en rettighetsdiskurs snarere enn en behovsdiskurs. I høringsuttalelsene fra FUG og FFO argumenteres det også ut fra en rettighetsdiskurs. Så de samme internasjonale lovene og erklæringene blir referert til i disse tekstene i denne diskursive begivenhet. Tolkningen av innholdet blir forskjellig ut fra om perspektivet er fagfolks arbeid med barn med særlige behov, eller om det er foreldrenes fokus på å få et reelt samarbeid og reell innflytelse i forhold til sine barns opplæring slik FUG skriver: ”Det å sikre reell brukermedvirkning blir dessverre ikke omtalt i innstillingen” (FUG 2009, s.10).

Diskursordenen *foreldreperspektivet* er både innleiret i (Neumann 2010) og lever ved siden av diskursen *opplæring for barn med særlige behov*, som igjen både er en del av og til dels lever ved siden av diskursen *grunnopplæringen*. Foreldreperspektivet har ikke en sentral plass i de ulike opplæringsdiskursene. Bærerne av diskursen er i hovedsak foreldre både som enkelt individer og som gruppe gjennom brukerorganisasjoner. Foreldrene befinner seg, til tross for både formelle og uformelle muligheter til å påvirke, på utsiden av det daglige arbeidet i Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, de ulike opplæringsarenaene og fagmiljøene.

I tillegg til de ovenfor nevnte diskurser, inngår foreldreperspektivet også i diskursene *rettighetsdiskursen* og *brukermedvirkningsdiskursen*. Disse diskursene er tydelig i tekstene i den diskursive begivenhet som her er gjenstand for analyse. *Rettighetsdiskursen* i opplæringen har sitt hovedfokus på barna. Det er barnas rett til tilpasset opplæring med tilfredsstillende utbytte i en inkluderende skole som er målet for både Midtlyng-utvalget, FUG og FFO i høringsuttalelsene og Kunnskapsdepartementet i sine ulike stortingsmeldinger. Forståelsen av begrepet rettigheter og hvordan disse rettighetene skal virkeliggjøres til daglig i grunnopplæringen er forskjellig. Midtlyng-utvalget gjør et forsøk på å finne en løsning på hvordan enhetsskolen skal bestå gjennom å peke på at skolehverdagen må tilpasses mer for alle barn og at tradisjonelle undervisningsmetoder tenkt i homogene klasser ikke vil fungere ut fra tanker om mangfold i samfunnet og at alle klasser er heterogene. Stadig flere foreldre og foreldregrupper krever på sin side individuelle rettigheter ut fra økt kjennskap til §5-1 i opplæringsloven. *Brukermedvirkningsdiskursen* får sin kraft fra lovfestede rettigheter om at den som er berørt i en sak skal bli hørt, og hver enkelt skal ha medbestemmelse i saker som angår en selv. Foreldrene går inn som brukere og forvalter sine barns interesser så lenge barna er umyndige, og det gjelder i hele den tiden de mottar grunnopplæring. Det er både skolerett og skoleplikt i Norge slik det er beskrevet i

opplæringsloven §2-1. Det betyr at foreldre har noe innflytelse på hvor og hvordan barna skal få opplæring, men de kan heller ikke nekte å sende barna på skolen. Foreldrene er derfor prisgitt de lokale myndigheters evne til å tilrettelegge opplæringen slik at skoleårene gir barnet deres, som har særlige behov, mer ros enn ris.

Det utsagnet fra NOU 2009: 18 som fikk sinnene i kok er det tidligere nevnte sitatet: ”Retten til spesialundervisning i opplæringslovens §5-1 erstattes av en rett til *ekstra tilrettelegging i opplæringen*.” (NOU 2009:18, s. 28). Flere utvalg før Midtlyngutvalget hadde forsøkt seg på det samme, blant annet Søgnerutvalget i 2003 (NOU 2003:16). Høringsuttalelsene fra FUG og FFO har et tydelig budskap: Rettigheten de har kjempet for skal ikke tas fra dem. Kunnskapsdepartementet avviser Midtlyngutvalgets forslag i Meld. St. 18 (2010-2011). Det er heller ikke konsensus i utvalget om dette forslaget. I de nevnte særmerknadene fra blant annet Hagtvet kommer dette fram. Kunnskapsdepartementets utsagn om et sterkere foreldrefokus med *Foreldreplakaten* i en revidert digital utgave av veilederen til opplæringsloven kan tolkes som et svar på utsagnet fra Midtlyngutvalget, og i etter tid vise seg å få andre konsekvenser enn utvalget så for seg.

Utvalgets utsagn om å erstatte §5-1 blir som nevnt ovenfor tolket ulikt. Når en tekst blir lest, blir den lest med andre briller enn hva de som skrev brukte. Intensjonen bak forslaget til Midtlyngutvalget kan bli glemt, og i stedet blir utvalget husket som nok et utvalg som vil frata rettigheten til spesialundervisning for en allerede sårbar gruppe sett i forhold til kravene til resultatoppgåelse i LK06. For foreldrene maner slike utsagn til kamp og organisasjonene mobiliserer. Departementet skaper ro ved å sørge for kontinuitet ved å understreke at rettigheten som kom med den første felles grunnskoleloven i 1975 ikke skal fjernes.

Analyse av sosial praksis

Jeg velger å dele inn *foreldreperspektivet* utfra analysen ovenfor, sett fra foreldrenes ståsted, i to diskurser: En *rettighetsdiskurs* med vekt på rettsikkerhet for sitt barn med særlige opplæringsbehov, og en diskurs bestående av begreper som reelt samarbeid, dialog, innflytelse og brukermedvirkning; navngitt ovenfor som *brukermedvirkningsdiskursen*. Ut fra et tydelig foreldreperspektiv der jeg jakter på foreldrenes stemmer i tekstene finner jeg at behovet er reell og likeverdig innflytelse på sine barns liv i møte med det profesjonelle hjelpeapparatet. Derfor er det mer hensiktsmessig å navngi diskursen ved hjelp av Banduras teori om å være agent i eget liv og erstatte *brukermedvirkningsdiskursen* slik den uttrykkes i NOU 2009:18 med *agentdiskursen* som ligger nærmere stemmene fra FUG og FFO fordi i begrepet *agent i eget liv* ligger det noe mer enn å bli hørt og få noe medbestemmelse. En agent opererer på samme plan som fagfolkene. Agenten lar seg ikke avspise med et asymmetrisk forhold når hun/han fremmer sitt barns sak. Både agentdiskursen og rettighetsdiskursen kan inngå i en overordnet *menneskerettsdiskurs* forstått ut fra en demokratisk tankegang om at hvert enkelt menneske er like mye verdt som et annet og derfor skal ha samme innflytelse og de samme rettighetene som andre. Sett ut fra *foreldreperspektivet* er det foreldrene, på vegne av sine barn med særlige behov, som er bærere av *menneskerettsdiskursen* i møte med de profesjonelle. Menneskerettigheter blir trolig oppfattet av foreldrene og foreldreorganisasjoner slik de blir oppfattet etter dreiningen på 1980-tallet til en forståelse av menneskerett som en individuell rettighet (Roth 2011).

I følge Neumann (2010) står *menneskerettsdiskursen* for en global diskurs som gjennom internasjonale lover stiller seg over nasjonale lover. Denne diskursen utfordrer prinsippet om den suverene stat fordi menneskeverdet sees som ukrenkelig uavhengig av hvem man er og hvor man bor. Det innebærer i prinsippet at en hver kan dømmes av en internasjonal domstol uavhengig av hvor lovbruddet er begått, og at ingen enkelt person uansett makt- og

autoritetsposisjon i hjemlandet står over loven. Norske myndigheter har vært tidlig ute med å fange opp dette og implementert *menneskerettsdiskursen* i nasjonal lovgivning generelt og med menneskerettsloven (1999) spesielt. Dette kan sees som et smart trekk for overlevelse som stat. Lokale myndigheter som ikke har fanget opp denne forskyvningen av makt i samme grad og som står for det mer tradisjonelle norske synet på lokaldemokrati med sterk sjølråderett, står i fare for ikke å se at deres virkeområde er innenfor en suveren stat og at foreldrene til barn med særlige behov har fått et verktøy ovenfor lokale myndigheter. Den norske sedvanen med å ignorere lovene fra Oslo til fordel for lokale varianter er ikke unntatt de internasjonale lovene. I praksis kan dette få som konsekvens at norske kommuner kan bli dømt i en internasjonal domstol for ikke å gi barn med særlige behov opplæring i tråd med evnene og forutsetningen til den enkelte. Foreldre kan i prinsippet gå til den internasjonale menneskerettsdomstolen med sin sak om de ikke blir hørt der de bor.

Meld. St. 18 (2010-2011) kan om *Foreldreplakaten* blir en realitet føre til et enda sterkere press lokalt på å oppfylle den enkeltes rettigheter etter loven i og med at økt tilgang på informasjon kan føre til økt antall foreldre som krever sin rett på vegne av sine barn. Det utdanningsfortrinn de profesjonelle hjelperne hadde er heller ikke like sterkt som før. Antall foreldre med like høy eller høyere utdanning er stadig økende, og med det øker kunnskapen om rettigheter i befolkningen. Dette understrekes i stortingsmeldingen om den nye lærerutdanningen (St. medl. nr. 11 (2008-2009), kap. 4.3.1). En slik samfunnsutvikling gjør noe med asymmetrien mellom fagfolk og foreldre. De profesjonelle hjelperne står ikke utelukkende med hele definisjonsmakten i forhold til foreldrene. Vel gjør de det fortsatt til en viss grad fordi de rår over faglig spesialkompetanse, økonomiske og personelle ressurser, men foreldregruppen er ikke i samme grad som før uten utdanning og uten kjennskap til lover og regler. Når foreldre betegnes som ressurssterke eller ressursvake kan dette gi et for enkelt og unyansert bilde. Ressurser følger heller ikke lenger bare sosioøkonomisk status, da tilgang

på informasjon i dag når flere enn før via digital tilgang til nasjonal utdanningspolitikk og lover ved hjelp av noen tastetrykk. Ved at tilgangen til maktens sentrum er blitt så tilgjengelig for foreldre flest øker demokratiseringen og foreldrerollen styrkes.

Den dominerende diskursen i den diskursive begivenhet som her er analysert kan ut fra *foreldreperspektivet* sies å være *menneskerettsdiskursen*. Denne diskursen ser ut til i stadig sterkere grad å berøre flere og flere områder i samfunnslivet. Det er en diskurs som kommer ”utenfra”, fra det globale verdenssamfunnet. I forhold til arbeid med barn med spesielle behov fører denne diskursen med seg endring fra tanken om klient med hjelpebehov til tanken om borgere som er agenter i egne liv.

5. Oppsummerende analyse

Hvordan skal de sosiale praksiser, det være seg i Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, skoler og hjelpeapparat, møte den ”nye” foreldregruppen?

Foreldrestemmene har siden 1970-tallet blitt stadig mer rettighetsbevisste, og de kommer fra en befolkning der det gjennomsnittlige utdanningsnivået stadig når nye høyder. Historisk og formelt sett har foreldrenes mulighet til å få innflytelse på opplæringen til sine barn med særlige behov økt i perioden 1975 og til i dag.

Året 1975 markerer et brudd med tidligere utdanningspolitikk ved at spesialscoleloven blir innlemmet i Norges første grunnskolelov som skulle gjelde for alle barn uansett opplæringsbehov. I 1988 forsterkes retten til spesialundervisning med nærscoleprinsippet. I 1994 med den internasjonale Salamanca-erklæringen går norske utdanningspolitikk over fra integreringstanken til inkluderingstanken. Integrering handler om at noen som står utenfor majoritetskulturen skal bli en del av den, mens inkludering står for et mangfoldig samfunn med plass for alle slags mennesker i fellesskapet. Ut fra denne tanken kan den individuelle retten til spesialundervisning fremstå sterkere i Meld. St.18 (2010-2011) enn i NOU 2009:18, som kan tolkes dit hen at denne retten i sin nåværende form ikke har noen plass i et inkluderende fellesskap. I opplæringen til barn med særlige behov vil det være et dilemma om hensynet til fellesskapet eller hensynet til enkelt individet skal veie tyngst.

NOU 2009:18 blir mer nyansert ved lesing av særmerknadene. Utvalgets utredning framstår med konsensus om man ikke leser særmerknadene. Budskapet i særmerknadene ser ut til å ha blitt fanget opp i Meld. St. 18 (2010-2011). Denne stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet peker på lovverket, NOU 2009:18, høringsuttalelsene fra blant andre FUG og FFO og tidligere utredninger og stortingsmeldinger. Meldingen viser slik sett ikke bare den sittende regjeringens politikk på området, men viser også til lange linjer i norsk

utdanningspolitikk. Meld. St. 18 (2010-2011) fører ikke med seg store endringer verken i forhold til tidligere meldinger eller lovverket i perioden 1975 og til i dag i forhold til opplæringen for barn med særlige behov. Departementet understreker det departementet har stått for før, med skiftende regjeringer i hele perioden slik det er uttrykt i opplæringslovens §5-1 (1998) og grunnskolelovens § 8-1 (revidert 1975). I NOU 2009:18s utsagn om å fjerne § 5-1 er det et potensiale til et brudd med den utdanningspolitikken som har vært ført for barn med særlige behov fra 1975 og til og med reformen Kunnskapsløftet. Ut fra prinsippet om tilpasset opplæring gjør Midtlyngutvalget en tilnærming til allmennpedagogikken gjennom forslaget med å erstatte den individuelle retten til spesialundervisning til fordel for større vekt på tilpasset opplæring for alle innenfor fellesskapet, med mulighet for ekstra tilrettelegging for de elevene som trenger det. Utvalget gjør også et forsøk på å lette saksgangen ved forslaget om ekstra tilrettelegging, som er tenkt gitt uten sakkyndig vurdering fra PPT. Skolene skal selv avgjøre hvilke elever som trenger tilpassing i ulik grad. Sett fra pedagogenes side vil dette lette arbeidet og gi mer tid til elevene. Men her er det mange fallgruver i og med at det blir rom for skjønn i enda større grad enn nå, og PPT får en veiledende rolle ovenfor lærerne i stedet for å være en ugildet instans. Rettsvernet for de som trenger det mest, barn med særlige behov, kan bli svekket om ikke den lokale skolen har kompetanse nok. For foreldrene, slik FUG og FFO har fanget opp, oppleves dette som en tvilsom veg å gå.

Ut fra inkluderingstanken og prinsippet om tilpasset opplæring kan det se ut som det innenfor opplæringsdiskursen er dem som ønsker et brudd med den individuelle retten til spesialundervisning, ut fra tanken om rom for alle innenfor fellesskapet. Rettsvernet for den enkelte borger er et solid prinsipp, og det er en komplisert affære å fjerne en lovparagraf. Det har ikke Kunnskapsdepartementet til nå gått inn på, med den tvil som fortsatt finns i fagmiljøene og med den motstand foreldreorganisasjoner og andre brukerorganisasjoner

viser. Vil retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak bli stående i framtiden eller er det bare et spørsmål om tid før bruddet med dette rettsprinsippet kommer?

Innenfor diskursordenen foreldreperspektivet kjempes det for å beholde særrettigheter i fellesskolen, samtidig som det skjer en tilnærming i fagmiljøene mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken mot en pedagogikk med tilpasset opplæring for alle (Klæth 2010). Er vi på veg mot en ny tankegang som er tydeligst i NOU 2009:18, og som gjennom sitt mandat fra departementet skulle se på hva om kan gjøres med at stadig flere elever mottar spesialundervisning? Det er prosentvis et økende antall elever som får spesialundervisning etter §5-1, samtidig som det anslås å være 25% av elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er med andre ord mange ”gråsoner” elever som ikke blir sett med dagens ordning. Foreldrestemmene som høres gjennom høringsuttalelser fra FUG har trolig barn i begge disse gruppene, mens det kan antas at FFOs foreldrestemmer i størst grad kommer fra de som har barn som får spesialundervisning etter §5-1.

Det kan være en utfordring for fagfolk at foreldre får økt kjennskap til rettigheter. Sett fra de profesjonelle hjelpenes ståsted kan det bety mer saksbehandling. Arbeid med sakkyndige vurderinger kan oppleves som noe som tar tiden fra arbeidet med barna med særlige behov. For foreldrene derimot sees sakkyndighetsarbeid slik det utføres i dag med PPT som en ugildet instans som et rettsvern. Derfor vil organisasjoner som FUG og FFO ha en tydeligere og mer likeverdig foreldrerolle enn den de ser i NOU 2009:18. Samarbeidet må oppleves som reelt av foreldrene selv. Det ser ut til at Meld. St. 18 (2010-2011) ønsker å etterkomme dette. Ut fra agentperspektivet må samarbeidet mellom foreldrene og de profesjonelle hjelperne foregå mellom likeverdige parter. I følge Bandura (2006) vil foreldre som er agenter i egne liv være trygge i foreldrerollen. Det tjener barn med særlige behov på.

Litteraturliste

- Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2008). *Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge* i E. Befring & R. Tangen (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bakhtin, M. (1981): *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development From an Agentic Perspective. In T. C. Urdan, & F. Pajares, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Befring, E. (2008). *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger* i E. Befring & R. Tangen (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Ogden, T. *Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak* i S. Asmervik, T. Ogden & A. Rygvold (red.) (2001). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Englund, T. (2011). *Utbildning som vems rettighet* i T. Englund (red.) (2011). *Utbildning som medborgelig rettighet. Föräldrarrätt eller barns rätt eller...?* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Fairclough, N. (1992). *En social teori om diskurs* i N. Fairclough (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (1995). *Kritisk diskursanalyse og markedsgørelsen af offentlig diskurs: Universiteterne* i N. Fairclough (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2001). *Kritisk diskursanalyse som samfundsvidenskabelig metode* i N.

- Fairclough (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections From the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, vol 1*. London: Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halskov Jensen, E. (2008). Forord i N. Fairclough. *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag, s.7-14.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routhledge.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jürgen Habermas. (2012-03-19) I Store norske leksikon. Hentet fra http://snl.no/Jürgen_Habermas
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klæth, S. (2010). *Spesialpedagogikk i endring. Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Trondheim: NTNU
- Michel Foucault. (2012-03-19) I Store norske leksikon. Hentet fra http://snl.no/Michel_Foucault
- Neumann, I.B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Quennerstedt, A. (2011). *Barns och föräldrars rättighet i utbildning –En balanseakt i Konventionen om barns rättigheter* i T. Englund (red.) (2011). *Utbildning som medborgelig rättighet. Föräldrarrätt eller barns rätt eller...?* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roth, K. (2011). *Artikkel 26: Ett prinsipiellt yttrande om utbildning* i T. Englund (red.) (2011). *Utbildning som medborgelig rättighet. Föräldrarrätt eller barns rätt eller...?* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Sætersdal, B., Dalen, M. & Tangen, R. (2008). *Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov*. I E. Befring & R. Tangen (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framvork for action on special needs education*.
- Wendelborg, C., Tøssebro, J., Kittelsaa, A. og Berg, B. (2010). *Kunnskapsstatus om familier med barn med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Offentlige dokumenter

Lovverk

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*.

Hentet fra

http://www.lovdatabasen.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20080620042.html&emne=diskriminerings*%20%2b%20og*%20%2b%20tilgjengelighetslov*&&

Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*.

Hentet fra

http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19670210-000.html&emne=FORVALTNINGSLOV*&&

Grunnskoleloven (1969). (1975). *Lov av 13.juni 1969 om grunnskolen med endring sist ved lov av 13. juni 1975*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. (publisert av Grøndahl & Søn)

Menneskerettsloven (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. Hentet fra:

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19990521-030.html>

Opplæringslova (1998). (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Vedtatt 9.juni 1998*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

Opplæringslova (1998). (2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Forskrifter

Forskrifter til opplæringslova (2010). *Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring*. Hentet fra

<http://lovdatab.no/cgi-wift/wiftldrens?/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/td-20060623-0724-060.html>

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra

<http://www.udir.no/lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa>

Meldinger til Stortinget

St.meld. nr. 61 (1984-85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den*

pedagogiskpsykologiske tenesta. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

St.meld. nr. 54 (1989-90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.

Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 14 (1997-98). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.

Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring.

Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode*

læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

Offentlige utredninger

NOU 2001: 22. *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av*

funksjonshemmende barrierer. Oslo: Departementenes servicesenter.

Informasjonsforvaltning.

NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo:

Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.

NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Informasjonsforvaltning.

Høringer

Høring –NOU 2009:18 Rett til læring. Høringsuttalelse fra Funksjonshemmedes

fellesorganisasjon (FFO).

Høring –NOU 2009:18 Rett til læring. Høringsuttalelse fra Foreldreutvalget for

grunnopplæringen (FUG)

Publikasjoner fra Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: Veileder til*

opplæringsloven. Oslo: Utdanningsdirektoratet.