

Bernt Smestad

Inkludering i grunnskolen

En kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6
(2019-2020): Tett på - tidlig innsats og
inkluderende fellesskap i barnehage, skole og
SFO

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Juni 2020

Bernt Smestad

Inkludering i grunnskolen

En kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020):
Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i
barnehage, skole og SFO

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Temaet for denne masterstudien er «inkludering i grunnskolen». Jeg ønsket å analysere fremstillingen av inkluderingsprinsippet i sentralpolitiske styringsdokumenter, fordi statlig styring setter premissene for skolens praksis. Det ferskeste styringsdokumentet som omtalte inkludering var, Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne meldingen til Stortinget utgjør derfor tekstmaterialet for min studie, og kritisk diskursanalyse benyttes som teori og metode.

Formålet med studien har vært å finne innebygde motsetninger i tekstmaterialet, avdekke underliggende ideologiske forhold, og ta stilling til uheldigheter innenfor diskursen gjennom å løfte frem alternative representasjoner. Dette blir gjort ved bruk av Neumann (2001) sin inngang til diskursanalytisk metode, og forskningsspørsmålet er: «Hvilke representasjoner for inkluderingsdiskursen kommer til uttrykk i «Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»?».

Et av de sentrale funnene i studien viser at et allmenpedagogisk ståsted trer frem som en dominerende representasjon i Meld. St. 6. Regjeringen og kunnskapsdepartementet driver i den forbindelse diskursivt arbeid for at det allmenpedagogiske ståstedet skal opprettholde dominans innenfor diskursen. Dette synet er spesielt knyttet til at opplæring må foregå innenfor rammene av ordinær undervisning for å imøtekomme prinsippet om inkludering. Et annet sentralt funn viser at Meld. St. 6 trekker på underliggende ideologiske forankringer fra en nyliberal diskurs. Gjennom sitt syn på kunnskap inneholder den nyliberalistiske forankringen innebygde motsetninger i sitt forhold til prinsippet om inkludering. Det er også et hovedpoeng at min analyse løfter frem uheldigheter knyttet til at Meld. St. 6 setter inkluderingsbegrepet i en direkte sammenheng til elever med særskilte behov.

Abstract

The topic of this master of science in special education, is «Inclusive education in primary schools». I wanted to analyze how inclusive education was represented in a political document from the government, because state governance sets the premises for the social processes of schools' practice. The most recent document on this topic was, Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019). This report to the Storting (white paper) is therefore the text material for my study, and my methodological and theoretical approach is critical discourse analysis.

The intension of this study has been to address social wrongs in its discursive aspect, and finding possible ways of mitigating them. I also comment on transdisciplinary relations between discourses that represents underlying ideological conditions. This has been done by answering the research question: «What representations for the discourse of inclusive education are addressed in «Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»?».

A central finding in the study shows that a mainstream pedagogical standpoint is dominant in Meld. St. 6. In this context the government engages in discursive work in order for a mainstream pedagogical standpoint to maintain dominance within the discourse. Another key finding in my study shows that Meld. St. 6 is built on transdisciplinary ideological standpoints from a neoliberal discourse. The neoliberal ideology contains inherent contradictions in its relation to the principle of inclusive education because of its view on knowledge. Also, it is a central aspect of my findings that Meld. St. 6 puts the concept of inclusive education in a direct context with education for pupils with special needs. My study addresses why this represents a social wrong in its discursive aspect.

Forord

Jeg bestemte meg for at jeg ville ta master i spesialpedagogikk etter å ha jobbet som assistent på en grunnskole etter endt videregående. Jeg skjønnte allerede da at dette faget kan bidra til å utgjøre en positiv forskjell i menneskers liv. Nå, fem år senere, markerer denne masterstudien slutten på en lærerik grunnskolelærerutdanning med påfølgende mastergrad i spesialpedagogikk. Det siste året har gitt meg verdifull innsikt i forskningsmetodikk, og dette har åpnet en helt ny dør som har gitt meg nye og utvidede perspektiver. Jeg har utviklet meg både faglig og som person, og denne utdanningen har gitt meg et verdigrunnlag som vil ligge til grunn for resten av mitt liv.

En stor takk rettes til min veileder, professor Torill Moen, som med sin inngående kunnskap på fagfeltet bidro til å få meg på riktig spor. I tillegg, takk for motiverende og betryggende tilbakemeldinger underveis. Det er også betimelig å rette en takk til min foreleser i tekstanalytisk metode, Hans Petter Ulleberg, som med engasjement og blick for den enkelte student gjorde det uhåndgripelige håndgripelig. Takk til mine foreldre, min samboer og mine kolleger ved Nidaros idrettsungdomsskole for støtten, oppmuntringen og tilretteleggingen underveis i skrivefasen. Sist men ikke minst, takk til mine medstudenter Ole-Gunnar Kjærstad og Amanda Kvaal for at jeg fikk dele det siste året av utdanningen med akkurat dere.

Mai, 2020

Bernt Smestad

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål for studien.....	1
1.2 Diskursiv kontekst.....	1
1.2.1 Salamanca-erklæringen.....	2
1.2.2 L97.....	2
1.2.3 LK06.....	3
1.2.4 LK20.....	3
1.2.5 Nordahl-rapporten.....	4
1.3 Avgrensning av diskurs og forskningsspørsmål.....	5
1.3.1 Hva er en diskurs?.....	5
1.3.2 Kulturell kompetanse.....	6
1.3.3 Avgrensning av diskurs og forskningsspørsmål.....	7
1.4 Forskerrollen.....	7
2.0 Diskursanalyse som teori og metode	9
2.1 Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk bakteppe.....	9
2.2 Kritisk samfunnsforskning i en tid preget av nyliberale ideologier.....	10
2.3 Diskursanalyse som innfallsvinkel.....	11
2.4 Kritisk diskursanalyse.....	11
2.4.1 Faghistorisk kontekst.....	12
2.5 Diskursteori og makrososiologiske samfunnsstrukturer.....	13
2.5.1 Makt.....	13
2.5.2 Intertekstualitet og rekontekstualisering.....	14
2.5.3 Diskursiv Materialitet.....	15
2.6 Neumanns inngang til diskursanalyse som analytisk utgangspunkt.....	16
2.6.1 Identifikasjon av diskursens representasjoner.....	16
2.6.2 Identifikasjon av diskursens lagdeling.....	17
3.0 Inkludering – et komplekst fenomen	18
3.1 Inkluderingsprinsippets ideologiske forankring.....	18
3.2 Avstand mellom ideologi og praksis?.....	19
3.3 Spesialundervisning – en forutsetning for inkludering?.....	20
4.0 Analyse av Meld. St. 6. (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO	22
4.1 Meld. St. 6 (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.....	22
4.2 Hvor plasseres Meld. St. 6 i den diskursive konteksten?.....	23
4.2.1 Tilpasset opplæring og inkludering.....	23
4.2.2 Elevmedvirkning og inkludering.....	25
4.2.3 Elevmangfold og inkludering.....	25
4.2.4 Spesialundervisning og inkludering.....	27
4.2.5 Kunnskap og inkludering.....	29
4.3 Finnes det en dominerende representasjon?.....	31

<i>4.4 Alternative representasjoner</i>	32
<i>4.5 Diskursens lagdeling</i>	32
<i>4.6 Hvordan opprettholdes diskursen av makt?</i>	33
<i>4.7 Antydninger om diskursiv materialitet</i>	34
5.0 Konklusjon	36
6.0 Referanseliste	38

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål for studien

Som lærer og masterstudent i spesialpedagogikk, er inkludering et begrep som stadig er aktuelt i ulike sammenhenger og situasjoner. I utgangspunktet fattet jeg interesse for sammenhengen mellom inkludering og spesialundervisning da jeg opplevde å møte visse ambivalenser og paradokser i sammenhengen mellom disse temaene i skolen. Videre møtte jeg ulike framstillinger av inkluderingsbegrepet, samt ulike oppfatninger av hvordan inkludering kan oppnås i skolen. I tillegg gikk det politiske og offentlige ordskiftet i retning av at arbeidet med inkludering i den norske skole ikke var godt nok. Dette ble ofte videre knyttet spesifikt til elever med særskilte behov. Den faglige debatten som fattet min interesse for forståelsen av inkluderingsbegrepet oppsto særlig i kjølvannet av rapporten, *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov særskilt tilrettelegging* (Nordahl et al., 2018).

Skolen er en institusjon som er tildelt et statlig samfunnsmandat, noe som innebærer at statlig styring legger grunnlaget for skolens praksis. På bakgrunn av dette ønsker jeg å studere hvordan prinsippet om inkludering i grunnskolen representeres i offentlige dokumenter. Offentlige dokumenter danner grunnlag for offentlig debatt, og vil påvirke vedtak og endringer som i neste ledd gir utslag i skolens praksis. Etersom sentralpolitisk styring påvirker skolehverdagen, vil det være relevant for meg som grunnskolelærer og fremtidig spesialpedagog, å ha et bevisst forhold til slike sentralpolitiske dokumenter. Det ferskeste og mest aktuelle dokumentet som tar for seg inkludering i grunnskolen, er Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En melding til Stortinget (forkortet Meld. St.) brukes når regjeringen vil presentere saker til Stortinget uten å foreslå vedtak eller lovendring. En melding til Stortinget inneholder analyser, redegjørelser og planer for videre politikk innenfor det omtalte politiske feltet (Ulserød, 2019). Dette er med andre ord et dokument som gir innsikt i hvilke ambisjoner de som sitter med utøvende makt har for fagfeltet i tiden som kommer.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å utføre en kritisk diskursanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette dokumentet vil heretter bli omtalt som «Meld. St. 6». Dokumenter som er sentraladministrerte utpeker seg gjerne som forankringspunkter for diskursen, og danner i så måte det som kan kalles monumenttekster (Neumann, 2001). En kritisk diskursanalyse av en slik monumenttekst for diskursen vil kunne bidra til å finne innebygde motsetninger, avdekke ideologiske forhold, ta stilling til uheldigheter innenfor diskursen og å identifisere dominerende og alternative representasjoner (Neumann, 2011; Skrede, 2017).

1.2 Diskursiv kontekst

Tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig, og alle språklige handlinger vil være påvirket av sin kontekst. Samtidig vil all tekstskaping som foregår i en viss kontekst virke inn på hvordan vi oppfatter ulike fenomener (Hitching & Veum, 2011). Hvordan inkluderingsbegrepet har utviklet seg frem til den formen det har tatt i Meld St. 6, vil i så måte være relevant for å forstå sammenhengen som dokumentet er produsert i. På samme måte peker Neumann (2001) på at når en gitt representasjon etablerer seg innenfor diskursen, vil det særs ofte finnes tidligere sentrale dokumenter, såkalte

«pionertekster», som foregriper representasjonen. I den forbindelse fremstår det i denne studien som formålstjenlig å gjøre rede for hvordan inkluderingsbegrepet er representert i tidligere sentralpolitiske dokumenter som leder frem til Meld St. 6. Derfor blir henholdsvis Salamanca-erklæringen, L97, LK06, Nordahl-rapporten og LK20 brukt for å redegjøre for både studiens og meldingen til Stortinget sin samfunnskontekst.

1.2.1 Salamanca-erklæringen

I Salamanca i Spania ble det i 1994 vedtatt at alle barn skulle ha rett til utdanning, samt at læringsutbytte skulle sikres uavhengig av funksjonsevne (UNESCO, 1994). I tillegg skulle alle elever integreres i «én skole for alle», ved hjelp av en inkluderende kultur som skulle sikre at utdanningssystemet tok hensyn til at individet er unikt (UNESCO, 1994). Her proklameres barns fundamentale rett til utdanning på bakgrunn av at hvert enkelt individ er unikt.

We believe and proclaim that: every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning. Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs (UNESCO, 1994, s. viii).

Salamanca-erklæringen slår videre fast at prinsippet for erklæringen skal være gjeldende for alle barn, uavhengig av fysisk, intellektuell, sosial, emosjonell eller lingvistiske tilstand (UNESCO, 1994).

This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. (...) For far too long, the problems of people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential (UNESCO, 1994, s. 6-7).

Det fundamentale prinsippet i Salamanca-erklæringen er at alle barn skal lære sammen, uavhengig av vansker og forskjeller, gjennom varierte undervisningsmetoder hva angår innhold, organisering, læringsstrategier og samarbeid med lokalsamfunnet. I forbindelse med dette fremgår det i erklæringen at barn med særskilte behov skal motta den ekstra støtten de trenger for å oppnå tilstrekkelig læringsutbytte. Samtidig peker erklæringen på at spesialklasser, eller permanente grupperinger innad i enhetsskolen, skal være et unntak, i form av å være et tilbud for et lite antall elever som det ikke kan oppnås et adekvat tilbud for i klasserommet (UNESCO, 1994). UNESCO (1994) erklærer inkluderende opplæring som grunnleggende for å oppnå sosial og økonomisk utvikling.

1.2.2 L97

I Norge skjer det en skolepolitisk endring i 1970-årene som knyttes til begrepet integrering. Dette innebar en felles lov for alle elever hvor barn hadde rett til å tilhøre den lokale skolen i nærmiljøet, samt avskaffing av pedagogisk ansvarsfraskrivelse knyttet til den tidligere benyttede termen «ikke dannelsedyktig» (Befring, 2012). Begrepet inkludering introduseres derimot først gjennom læreplanverket L97, nærmere bestemt under temaet «tilpasning og fellesskap i enhetsskolen».

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einsskolen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpasning er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 57).

I forbindelse med at inkluderingsbegrepet kommer inn og erstatter integreringsbegrepet, peker Befring (2012) på at inkluderingsbegrepet er et subjektivt likeverdighetsbegrep, mens integrering i stor grad handlet om å innlemme funksjonshemmede i skolen. At det er et indre subjektivt begrep, gjør det komplisert i form av at det sikter til hver enkelt sin opplevelse av å være en del av fellesskapet.

Grunnskolen som felleskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 58).

Inkluderingsbegrepet forklares her ved bruk av begrepet likeverd. I følge Nielsen & Rødal (2016) innebærer likeverd i skolen å utjevne forskjeller blant elevene, som eksisterer på bakgrunn av sosial bakgrunn, minoritetstilhørighet eller kjønn.

1.2.3 LK06

I 2004 gir Stortinget tilslutning til hovedlinjene i skolereformen som skal følge opp L97. Reformen trer i kraft fra høsten 2006, og trekkes frem i forbindelse med mål om et kunnskapsløft i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2006). Inkluderingsbegrepet videreføres fra L97 til læreplanverket LK06, men her blir inkludering først nevnt i forbindelse med sosial og kulturell kompetanse.

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt samarbeid gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32).

I neste omgang knyttet inkludering til elevmedvirkning i LK06.

I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33).

Til slutt nevnes inkluderingsbegrepet i forbindelse med «tilpasset opplæring og likeverdige muligheter».

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34).

1.2.4 LK20

I 2017 kom det ny forskrift til læreplanverket i forbindelse med fornyelsen av læreplanene. I den nye overordnede delen av læreplanverket, nevnes inkluderingsbegrepet ved to anledninger. Dette i sammenheng med «identitet og kulturelt mangfold» under opplæringens verdigrunnlag, og «et inkluderende læringsmiljø» under prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). I sammenheng med identitet og kulturelt mangfold fremkommer inkluderingsbegrepet i lys av at historisk og kulturell innsikt skal ivareta den enkeltes identitet i det mangfoldige fellesskapet.

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk

og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

I tillegg trekkes minoritets- og majoritetsperspektivet frem i forbindelse med identitet og kulturelt mangfold. Her pekes det på viktigheten av bevissthet knyttet til slike forhold, og urfolksperspektivet nevnes eksplisitt som sentralt for å oppnå inkludering. Hva angår «et inkluderende læringsmiljø», så skal et inkluderende felleskap i følge overordnet del fremme helse, trivsel og læring. Et raust og støttende læringsmiljø trekkes frem som grunnlaget for en slik kultur, og mangfold trekkes frem som en ressurs som må anerkjennes for å fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre vies et avsnitt til viktigheten av elevmedvirkning for å oppnå et inkluderende læringsmiljø.

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Til slutt trekkes varierte læringsarenaer inn som en faktor for å oppnå et inkluderende læringsmiljø.

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes lærings i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

1.2.5 Nordahl-rapporten

Nordahl-utvalget fikk i 2017 en forespørsel fra Kunnskapsdepartementet om å vurdere tilbudet til barn og unge med særskilte behov. Rapporten fikk navnet «Inkluderende felleskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging». Rapporten danner ett av flere sentrale kunnskapsgrunnlag for Meld St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Etersom inkluderingsbegrepet nevnes allerede i rapportens tittel, er det nærliggende at begrepet er et sentralt anliggende i rapportens innhold for øvrig. Begrepet nevnes først i forbindelse med rapportens formål og mandat.

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018, s. 15).

Inkluderingsbegrepet nevnes eksplisitt 143 ganger i Nordahl-rapporten, noe som gjør bruken av begrepet kompleks å kartlegge. Imidlertid blir inkluderingsbegrepet gjort rede for i kapitlet «ekspertgruppens forståelse av sentrale begreper». Nordahl et al. (2018) definerer og problematiserer inkluderingsbegrepet i en internasjonal og fremfor alt nordisk kontekst, med den hensikt å synliggjøre begrepets kompleksitet. Deretter fremlegges i det påfølgende en overgripende definisjonen av begrepet.

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer

inkluderende og bærekraftig samfunn der mulighet til å oppleve mestring sammen med andre er sentral. Ut fra denne forståelsen av inkludering begynner arbeidet med en felles oppslutning om prinsipper om likestilt og meningsfull deltakelse i skolens virksomhet. Det langsiktige målet er at alle barn og elever helt fra tidlige år gis mulighet til å møte den naturlige variasjonen i menneskelig mangfold. Dette innebærer at barnehagepedagoger og lærere deler en innstilling som hviler på et etisk grunnlag (Nordahl et al., 2018, s. 27).

Deretter knyttes inkluderingsbegrepet spesifikt til det spesialpedagogiske kunnskapsområdet. Nordahl et al. (2018) peker på at inkludering i stor grad har blitt sett på som et begrep som tilhører spesialpedagogikken, og at det spesielt er konsensus om dette internasjonalt. Uheldigheter knyttet til dette blir i tillegg løftet frem.

En slik ansvarsavgrensning er imidlertid uheldig fordi det får som konsekvens at området plasseres inn blant spørsmål som berører funksjonsnedsettelse og særskilte støttetiltak i det pedagogiske miljøet. Det er naturligvis slik at barn og elever med behov for særskilt støtte ofte er i fokus når det gjelder spørsmål om hvordan man skal gjennomføre en inkluderende pedagogikk, og det er av største betydning at barn og elever med ulike former for støttebehov får det de er berettigede til. Men inkludering handler om alle barn og elever og om alle nivåer i utdanningssystemet (Nordahl et al., 2018, s. 27-28).

Nordahl et al. (2018) peker videre på at inkluderingsprinsippet innebærer at alle elever skal inkluderes i opplæringen og være en del av et klassefelleskap. Videre hevder utvalget at konsekvensen av dette, er at individuell tilpasning bør løses innenfor rammen av opplæring i klassen.

Det spesialpedagogiske systemet i Norge har over mange år bidratt til mer segregering enn inkludering. Dette til tross for at det er gjort flere forsøk på å forbedre kvaliteten på det tilbudt barn og elever mottar i barnehager og skoler. Utfordringsområdene er mange på de ulike nivåene i utdanningssystemet – fra statlig styring helt ned til barnet og eleven (Nordahl et al., 2018, s. 195).

Utvalget foreslår på bakgrunn av dette en rekke endringer på ulike nivåer i utdanningssystemet, og ekspertgruppens hovedkonklusjon er at vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018). I den forbindelse foreslår utvalget at retten til spesialundervisning fjernes, for så å skissere et nytt system som kan erstatte dagens ordning.

1.3 Avgrensning av diskurs og forskningsspørsmål

1.3.1 Hva er en diskurs?

I diskursteori er det sosiale sammenfallende med det diskursive i form av en flytende masse av mening. Gjennom sosiale praksiser struktureres denne massen, og på denne måten oppstår en viss stabilitet og forutsigbarhet. Slike strukturerte og sosiale praksiser kan omtales som diskurser (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). En diskurs kan raskt fremstå som et slags objekt, men en diskurs er i seg selv en kompleks sammensetning av relasjoner som inkluderer ulike former for kommunikasjon mellom mennesker. Samtidig er det komplekse relasjoner mellom diskurser, for eksempel i kombinasjonen mellom den fysiske verden, personer, makthierarkier og institusjoner (Fairclough, 2010). En diskurs kan altså ikke defineres uavhengig og isolert, og manifesterer seg både internt og eksternt i relasjoner på ulike nivåer fra mikro- til makronivå.

Bratberg (2014, s. 29) definerer diskurser som kollektive virkelighetsoppfatninger, som hver består av et sett internt forbundne idéer som den enkelte aktør bevisst eller

ubevisst knytter seg til. Neumann (2001) har på sin side en mer omfattende definisjon av diskursbegrepet, inspirert av Foucaults samtidige, Pecheux.

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, 2001, s. 18).

Altså skapes diskurser gjennom hva vi sier og hvordan vi handler, noe som gjør språket til en sentral modalitet når man omtaler diskurs. I tillegg etableres diskursene som premisser for vårt syn på virkeligheten, gjennom at synet på diskursen opprettholdes av sosiale forhold. Som et eksempel vil lekser kunne sees som et fenomen preget av regularitet i form av at det oppleves som virkeligheten innenfor sin diskurs. Når forslag til alternative løsninger løftes frem, kan regulariteten i sosiale relasjoner knyttet til lekser, bidra til å opprettholde praksisen til tross for motstand, fordi praksisen fremstår som naturlig for bærerne.

En *representasjon* er en betegnelse på de viktigste pakkene av virkelighetskrav som inngår i en diskurs, og disse kommer mellom den fysiske verden og vår sansing av den. Når bærere av diskursen institusjonaliserer seg, utgjør de en posisjon innenfor diskursen, og når en representasjon ikke utfordres skaper det hegemoni (Neumann, 2001, s. 178). Representasjoner er fenomener slik de fremstår for oss, altså ikke slik fenomener er i seg selv. De opprettholdes av å gjentas av diskursens bærere, eller gjennom å gjentas med små variasjoner og forandringer (Neumann, 2001). Jørgensen og Phillips (1999) beskriver representasjoner som en måte å gi grupper som ikke er gitte på forhånd en stemme på. De illustrerer dette gjennom en anekdote om at ikke alle kan være til stede på Stortinget for å diskutere en sak, og at man i stedet har representanter på vegne av demokratiet.

1.3.2 Kulturell kompetanse

Kulturell kompetanse danner grunnlaget for Neumann (2001) sin analytiske tilnærming til diskursanalyse, som i denne studien anvendes som en overordnet analytisk tilnærming til kritisk diskursanalyse. Det sier noe om forskerens kjennskap til fagfeltet som studeres, og kjennskap til de relevante diskursive posisjoner. Det første steget går ut på å avgrense og velge hvilken diskurs du skal studere. Hva kulturell kompetanse innebærer i forbindelse med å avgrense diskursen, er imidlertid et spørsmål uten entydige svar. Et hovedpoeng i forbindelse med kulturell kompetanse og avgrensing av diskurs, er allikevel at en diskurs ikke eksisterer isolert fra andre diskurser, og at avgrensingen krever kulturell kompetanse for å kunne begrunnes i tilstrekkelig grad (Neumann, 2001). At inkluderingsbegrepets diskursive kontekst tidligere er gjort rede for, blir dermed også sentralt knyttet til sammenhengen mellom kulturell kompetanse og denne studiens tematikk.

Det andre steget går ut på å identifisere diskursens representasjoner, og det tredje steget går ut på å identifisere diskursens lagdeling. Disse stegene blir nærmere gjort rede for i kapittel 2.6. I forbindelse med å identifisere representasjoner innebærer kulturell kompetanse blant annet å ha så god kjennskap til fagfeltet at man kan gjenkjenne ideologiske forankringer som ligger til grunn for ulike tekster, samt diskursens ambivalenser (Neumann, 2001). Når det kommer til å identifisere lagdeling kan kulturell kompetanse blant annet være sentralt i forbindelse med historisk kjennskap til en representasjon. Dette innebærer også å kunne gjenkjenne i hvilken forstand et

begrep defineres (Neumann, 2001). For eksempel vil mann og kvinne være begreper av ulik betydning ut fra om de defineres biologisk eller om de defineres sosialt. I denne studiens tilfelle, vil gjenkjenning av i hvilken forstand inkluderingsbegrepet defineres være et sentralt og gjennomgående anliggende.

1.3.3 Avgrensning av diskurs og forskningsspørsmål

Når man har tilegnet seg en viss kulturell kompetanse innenfor fagfeltet, er det første steget i Neumanns (2001) analyseskritt å velge og avgrense diskursen. Jørgensen og Phillips (1999) lanserer også avgrensning av diskurs som det første steget i en diskursanalyse. Bakgrunnen for tanken om at dette er en mulig øvelse, har rot i at den sosiale virkeligheten forekommer i former som kan struktureres i form av diskurser, og at mennesker trenger slike modeller for å skille sanseintrykk. Etersom denne studien undersøker representasjoner knyttet til inkluderingsbegrepet, kan det være formålstjenlig å snakke om en inkluderingsdiskurs. Det vil kunne argumenteres for at det eksisterer deldiskurser innenfor en slik avgrensning, for eksempel knyttet til elever med særskilte behov, eller på bakgrunn av at inkluderingsbegrepet knyttes til mange ulike aspekter av skolens praksis. Være seg fra elevmedvirkning og skole-hjem samarbeid, til likeverd og tilpasset opplæring. I omfanget av denne studien ansees dette som et spørsmål knyttet til selve analysen snarere enn en innledende avgrensning av diskursen. Noe av målet med analysen vil også være å påvise at slike relasjoner og forskjeller tilhører samme diskurs (Neumann, 2001). På grunn av at det brede omfanget knyttet til forståelsen av inkluderingsbegrepet er en stor del av grunnlaget og bakgrunnen for denne studien, oppleves det altså som formålstjenlig å avgrense den sosiale virkeligheten som her omtales, til en «inkluderingsdiskurs».

Meld. St. 6 ansees i denne studien som en monumenttekst innenfor inkluderingsdiskursen, som videre trekker på spesifikke representasjoner i diskursen. For å belyse hvilke representasjoner som løftes frem, legger denne studien frem teori om inkludering, for så å benytte diskursteoretiske metoder for å se inkluderingsteorien i lys av Meld. St. 6. At studien har et kritisk aspekt innebærer at diskursanalysen søker å avdekke ideologiske forhold som ligger forut for representasjoner, samt å ta stilling til eventuelle uheldigheter innenfor diskursen gjennom å fremheve alternative representasjoner.

På bakgrunn av det foregående søker denne studien svar på forskningsspørsmålet:

Hvilke representasjoner for inkluderingsdiskursen kommer til uttrykk i Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»?

1.4 Forskerrollen

I diskursanalyse forstås mening som noe som skapes og opprettholdes i form av språklig kommunikasjon. Tanken er at mening dermed også må analyseres gjennom forskerens fortolkning av språket, noe som innebærer elementer av subjektivitet (Bratberg, 2014). Som diskursanalytiker er man altså en del av sin egen diskurs, noe som er uunngåelig da metoden som tidligere nevnt fordrer kulturell kompetanse. Når man som forsker opparbeider kompetanse innenfor et fagfelt er det nærliggende at man vil gjøre seg meninger om de aspekter som er diskursens anliggende. På denne måten er man i like stor grad utsatt for diskursen makthierarkiske strukturer og underliggende ideologier

som andre bærere av diskursen. Enten bevisst eller ubevisst, i større eller mindre grad.

Den overnevnte formen for subjektivitet fører imidlertid til at diskursanalysen møter utfordringer knyttet til strengt definerte former for validitet og reliabilitet (Bratberg, 2014). Validitet sier noe om i hvilken grad en beskrivelse korresponderer med den sosiale virkeligheten den uttaler seg om, og reliabilitet handler om etterprøvnbarhet, altså om de samme resultatene fremkommer dersom studien gjentas av andre (Skrede, 2017).

Bratberg (2014) peker på at reliabiliteten reduseres jo mer vekt som legges på tolkning. Det vil i lys av dette være utfordrende å etterprøve holdbarheten i konklusjonene fra en diskursanalyse. Skrede (2017) påpeker imidlertid at det er vanskelig å se for seg all samfunnsvitenskap uten fortolkende elementer, og minner om at ingen studier som involverer mennesker vil kunne reproduseres eksakt. Naturlig forekommende data er tilgjengelig offentlig, og eksisterer uavhengig av forskerens innblanding. Dette gjør at man i prinsippet kan hevde at en tolkning av et offentlig dokument i prinsippet er mer reliabelt enn for eksempel observasjon (Silverman, sitert i Skrede, 2017, s. 159).

Den mest vesentlige utfordringen knyttet til validitetsbegrepet, er i følge Bratberg (2014) at en diskursanalyse ikke gir grunnlag for operasjonalisering, kausalforhold og generalisering til definerte populasjoner. Dette er imidlertid begreper som gjerne knyttes til kvantitativ forskning. Bratberg (2014) fortsetter med å påpeke at en bredere forståelse av validitet, hvor empirisk fortolkning ansees som gyldig dersom man gjør rede for hva som ligger til grunn for tolkningen, vil være mer hensiktsmessig i sammenheng med diskursanalyse. Chouliaraki og Fairclough (1999) peker i denne forbindelse på viktigheten av at diskursanalyse må forstås som *ett* bidragsytende element for å forstå sosial praksis, i kombinasjon med andre metoder. Denne studien ansees derfor som et bidrag til å skape et utfyllende og nyansert bilde av inkluderingsbegrepet, og som én fortolkning av det politiske budskapet i Meld. St. 6 på bakgrunn av alternative representasjoner og diskursteori.

Hva angår lengre sitater, har denne studien en del av dette, og dette er et grep for å la de opprinnelige stemmene løftes frem gjennom å redusere dem minst mulig. For en diskursanalytiker er utsagn den grunnleggende analyseenheten, og å ta utgangspunkt i utsagnet er derfor sentralt i seg selv for å kunne si noe om konteksten (Neumann, 2001). Å gjengi detaljerte presentasjoner av datamateriale i form av lengre sitater, i stedet for korte oppsummeringer og parafrasering, vil kunne øke reliabiliteten i en diskursanalyse (Skrede, 2017). Dette til den grad det er relevant å omtale reliabilitet i forbindelse med diskursanalyse, da metoden baseres på forskerens subjektivitet.

2.0 Diskursanalyse som teori og metode

2.1 Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk bakteppe

Vitenskapsteori er refleksjoner over hvordan vi kan og bør gå frem for å generere vitenskapelige innsikter (Skrede, 2017, s. 72). Ifølge Skrede (2017) kan vitenskapsteori like gjerne figurere som en beskrivelse av hva kritisk diskursanalyse er, men peker samtidig på at det er mulig engasjere seg i kritisk diskursanalyse uten å være opptatt av underliggende forankring i vitenskapsteori. På bakgrunn av dette trekkes det vitenskapsteoretiske bakteppe eksplisitt frem i tillegg til de metodiske beskrivelsene i denne studien. Dette gjøres også som en underbyggende redegjørelse i henhold til forskerrollen og mitt eget ståsted innenfor diskursen. Diskursanalyse blir gjerne oppfattet som sosialkonstruktivistisk (Skrede, 2017), men i denne studien tas det utgangspunkt i en forankring i kritisk realisme. Bakgrunnen for dette valget blir gjort rede for i det følgende.

Et sentralt anliggende knyttet til vitenskapsteoretisk forankring vil være balansegangen mellom ontologi og epistemologi. Altså hva som grunnleggende sett eksisterer, og hva som eksisterer i kraft av menneskets kontekstuelle påvirkning i form av teorier og forklaringer. Kritisk realisme hevder i den forbindelse at virkeligheten består av tre domener – det virkelige domene, det empiriske domene og det faktiske domene (Hjardemaal, 2011). Det virkelige domene består av grunnleggende mekanismer og strukturer, det empiriske består av våre observasjoner og erfaringer, og det faktiske består av fenomener og begivenheter som oppstår ut fra det virkelige domene (Hjardemaal, 2011; Skrede, 2017). Fairclough (2010) peker på at det kan være hensiktsmessig å adoptere denne domeneinndelingen inn i kritisk diskursanalyse. Fairclough, Jessop og Sayer (2010) argumenterer i den forbindelse for at semiosis er både meningsfullt og kausalt effektivt, og at perspektiver fra den kritiske realismen trengs for å demonstrere dette. Semiosis er et bredere begrep enn semiotikk i form av at det ikke begrenser modaliteter til kun språk. Semiosis oppfattes som et element av sosial praksis, hvor alle lingvistiske fenomener er sosiale, men ikke alle sosiale fenomener er lingvistiske (Skrede, 2017). Semiosis er sentralt i Fairclough sin versjon av kritisk diskursanalyse, og en slik virkelighetsforståelse vil, banalt eksemplifisert, innebære at man kan grave i jorda med en spade uten at aktiviteten er avhengig av de lingvistiske forhold som knyttes til aktiviteten.

Relativistiske, postmodernistiske og konstruktivistiske diskursteoretikere understreker gjerne at sannhet er relativt til sitt diskursive sannhetsregime, og avviser gjerne den kritiske realismens ambisjon om å si noe om en virkelighet utenfor våre diskurser (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Et slikt vitenskapsteoretisk syn på diskursanalyse kommer også til syne hos Bratsberg (2014), som peker på at diskursanalysens fortolkende utgangspunkt innebærer at man har et annet syn på sannhet enn man kjenner fra forskning som i større grad er inspirert av naturvitenskap. I dette ligger det at subjektivitet er et naturlig element når tolkning er det sentrale anliggende, uten at noe kan ansees som mer sant enn et konkurrerende syn. At ingenting er mer sant enn noe annet står imidlertid i kontrast til den kritiske realismens syn på sannhet. I kritisk realisme er all kunnskap feilbarlig, men ikke like feilbarlig (Yeung, sitert i Skrede, 2017, s. 81). Virkeligheten kan heller ikke reduseres ned til vår viten om virkeligheten strukturert i form av diskurser, noe som står i kontrast til det relativistiske, postmodernistiske og konstruktivistiske synet på diskursteori, men som blant annet støttes av Fairclough, Jessop og Sayer (2010). De argumenterer for fordelene med at

diskursanalyse i større grad åpner for kritisk realisme, og at kritisk realisme i større grad åpner for diskursanalyse.

We argue that semiotic analyses might benefit from paying attention to other aspects of critical realism and that critical realism might benefit from paying more attention to semiosis when exploring the social world (s. 203).

I følge Hjordemaal (2011) tar kritisk realisme i liten grad standpunkt til metodologiske spørsmål, og preges derfor av åpenhet når det kommer til valg av metode. I så måte står ikke retningen i noen form for kontrast til kritisk diskursanalyse. Kritisk realisme kan potensielt underbygge det kritiske prosjektet som ligger sentralt i en kritisk diskursanalyse. I tillegg til å vurdere hvilken påvirkning en diskurs har, vil et kritisk realistisk perspektiv åpne for å vurdere i hvilken grad påvirkningen er positiv eller negativ (Skrede, 2017). I lys av kritisk realisme er det også mulig å utvikle gyldig kunnskap om virkeligheten, selv om vår kunnskap er sosialt konstruert og vil kunne problematiseres. Sosiale fenomener er i følge kritisk realisme begrepsavhengige, men ikke begrepsdeterminerte (Hjordemaal, 2011). Ser man inkluderingsbegrepet i lys av et kritisk realistisk perspektiv vil det altså være begrepsavhengig. Selve fenomenet knyttet til følelsen av å være inkludert, vil eksistere uavhengig av det lingvistisk og sosialt konstruerte begrepet, og vil derfor ikke ansees som et begrepsdeterminert fenomen.

2.2 Kritisk samfunnsforskning i en tid preget av nyliberale ideologier

Nyliberalisme er en sentral ideologi som kritisk diskursanalyse søker å utfordre. Ideologien har blant annet stått for store endringer i utdanningssystemet (Skrede, 2017), som er gjenstand for analyse i denne studien. Den nyliberalistiske ideologien må sees i sammenheng med kapitalismen, og er i så måte en retning innenfor kapitalismen som historisk har forfektet frihet gjennom frie markeder og selvsentrerte forfektelser. Det kan sees på som en kamp mellom markedsledet og statsledet kapitalisme (Leitner et al., sitert i Skrede, 2017, s. 43). Der statsledet kapitalisme forfekter regulering og intervensjon, forfekter nyliberal kapitalisme deregulering, liberalisering og statlig tilbaketrekning. I økonomien hevder liberalismen at kunden alltid har rett, og på det personlige plan oppfordrer den til å følge hjertet sitt og drømmene sine (Harari, 2018). For kritikere av nyliberalismen ansees strategien som et kappløp mot bunnen, hvor manglende sosial rettferdighet sees som individuelle feil heller enn systemfeil (Birch & Mykhnenko, sitert i Skrede, 2017, s. 45).

I skolesammenheng kan nyliberalisering knyttes til økte krav til kunnskap rettet mot den type markeder som nyliberalismen ønsker å fremme. Uthus (2014) viser for eksempel til at kravene til kunnskap, effektivitet og konkurranseevne har økt de siste tretti årene, og at verdier som står i motsetning til enhetsskolen og prinsippet om inkludering dermed har blitt løftet. Bachmann og Haug (2006) peker på en nyliberalisering av skolen i forbindelse med kunnskapsløftet LK06, en politikk utformet av borgerlig regjering med statsråd fra Høyre. De begrunner dette med at fokuset flyttes bort fra det som danner felleskap blant elevene, og mot det som skal gagne hvert enkelt individ i henhold til læring og måloppnåelse. Den samme utviklingen finner man også i Skaalvik og Skaalvik (2017) som viser til dannelse av et kraftig prestasjonspress i skolen. Dette på bakgrunn av økt sammenligning og rangering av resultater nasjonalt og internasjonalt som fremmer en prestasjonsorientert fremfor læringsorientert målstruktur i skolen. I tillegg viser de til begrepet målstyring (styring som kontrollerer at definerte mål er nådd), og i

lys av dette en misforstått forestilling om at konkurranse og offentlig sammenligning av resultater vil fremme motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

I følge Hovdenak og Stray (2015) kjennetegnes også nyliberalismen av at kvalitet på undervisningen defineres av samfunnsbehov, hvor økonomiske behov avgjør hva som må regnes som kvalitet, heller enn pedagogiske behov. Dette innebærer at det har vært en dreining i utdanningspolitikken, fra at man fokuserer på hva man legger av ressurser inn i skolen, til at det fokuseres på hva skolen produserer av resultater til gjengjeld for pengene. Kvalitet blir derfor koblet til det som er målbart og til det som kan testes (Hovdenak & Stray, 2015). Som et eksempel vil lesehastighet lettere kunne måles gjennom nasjonalt standardiserte tester, sammenlignet med subjektiv glede og engasjement knyttet til å leve seg inn i innholdet av en god roman. Dette vil videre påvirke hvilke egenskaper som verdsettes i skolen.

2.3 Diskursanalyse som innfallsvinkel

En diskursanalyse retter forskerens oppmerksomhet mot hvordan kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språket (Bratberg, 2014, s. 30). Språk er altså den sentrale modaliteten i en diskursanalyse, og fokuset på språkets virkelighetskonstituerende egenskaper står sterkt. At språket er et naturlig utgangspunkt for en diskursanalyse er konsistent med at diskurser som tidligere nevnt skapes gjennom språk og handling. Videre ser en diskursanalyse språket i et gjensidig lys tilknyttet samfunnskontekster. Dette fremkommer av at kollektive forestillinger tilegnes oppmerksomhet.

Med utgangspunkt i at tekst og samfunn påvirkes gjensidig, tar ulike retninger innenfor det diskursanalytiske feltet utgangspunkt i overordnede prinsipper som kombinerer analyser av ytringer, tekster og handlinger med analyser av kulturer og samfunn (Hitching & Veum, 2011). Med andre ord knyttes praksiser og tekster på mikronivå til samfunnsstrukturer på makronivå. Innenfor diskursanalyse finnes det ulike retninger som benytter ulike innfallsvinkler. Hitching og Veum (2011) tar for eksempel for seg diakron diskursanalyse, kritisk diskursanalyse, sosiokognitiv diskursanalyse og etnografisk diskursanalyse. I denne studien benyttes som kjent kritisk diskursanalyse.

2.4 Kritisk diskursanalyse

Diskursanalyse dreier seg altså om å søke innsikt i sammenhenger mellom for eksempel tekst og kontekst, språk og sosiale strukturer, diskurs og samfunn, og mikro- og makronivå. Disse formålene vil også angå en kritisk diskursanalyse. Det spesielle med kritisk diskursanalyse er imidlertid måten det retter søkelyset mot forholdet mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis på (Bratberg, 2014). Det vil for eksempel innebære at man ikke kun forholder seg til tekst og kontekst, men tar utgangspunkt i at det inngår en diskursiv praksis mellom tekst og kontekst. En tekst inngår altså i en diskursiv kontekst som man må ta hensyn til, og den diskursive konteksten vil samtidig gi seg utslag i handlinger. En kritisk diskursanalyse vil i denne forbindelsen kunne etablere sammenheng mellom en tekst, diskursen den inngår i og konkrete handlinger, og alle disse aspektene vil eksistere i form av gjensidig påvirkning (Bratberg, 2014). Utover dette er kritisk diskursanalyse en mangefasettert vitenskapelig retning, og i følge Wodak og Meyer (2009) er det viktig å adressere at kritisk diskursanalyse aldri har initiert å tilby en spesifikk teori eller en spesifikk metode. De peker snarere på at kritisk diskursanalyse har avledet fra ulike teoretiske bakgrunner og mot ulike metoder og

datamateriell. Fairclough (2010) viser allikevel til tre sentrale punkter når det kommer til hva en kritisk diskursanalyse innebærer. Han peker i forbindelse med dette på viktigheten av at definisjonen av retningen ikke blir for vag, da det kan føre til at den appellerer mindre til forskningsfeltet.

For det første poengterer Fairclough det følgende: "It is not just analysis of discourse (or more concretely texts), it is part of some form of systematic transdisciplinary analysis of relations between discourse and other elements of the social process" (Fairclough, 2010, s. 10). En kritisk diskursanalyse vil altså foreta analyser av forholdet mellom diskurser, ikke bare analyser av diskurser. Det kan være nærliggende at tverrfagligheten i analysene knyttes til samfunnsvitenskapelige retninger som sier noe om samfunnsmessige strukturer. Kritisk diskursanalyse kombinerer derfor lingvistisk analyse med teoribruk fra sosiologi og andre samfunnsvitenskapelige retninger for å si noe om den gjensidige påvirkningen mellom tekst, diskurs og sosial praksis (Bratberg, 2014). De fleste grenene innenfor kritisk diskursanalyse veksler gjerne mellom mikro- og makroforhold, og ser språket i lys av en gjensidig påvirkning med materielle og sosiale strukturer (Skrede, 2017). På bakgrunn av dette blir det i denne studien lagt frem diskursteori knyttet til makrososiologiske samfunnsstrukturer i kapittel 2.5, som videre knyttes inn i analysen av Meld. St. 6.

For det andre fremkommer det fra Fairclough at: "It is not just general commentary on discourse, it includes some form of systematic analysis of texts" (Fairclough, 2010, s. 10). En kritisk diskursanalyse innebærer altså at det ikke er tilstrekkelig å bare beskrive hvilke ideologier teksten trekker på. Det fordrer også i lys av Fairclough at man tar stilling til innholdet. Et slikt perspektiv er i tillegg konsistent med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk retning. I forbindelse med den systematiske analysen finnes det ulike modeller og tilnærminger som figurerer som utgangspunkt for analyse. Van Dijk har sin sosio-kognitive tilnærming, Wodak har sin diskurs-historiske tilnærming, og Fairclough har sin dialektisk-relasjonelle tilnærming (Skrede, 2017). I tillegg har Fairclough sitt tredimensjonale diskurskonsept som skiller mellom sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer (Fairclough & Jensen, 2008). I denne studien tas det imidlertid utgangspunkt i Neumann (2001) sin mer overordnede inngang til analytisk tilnærming.

For det tredje peker Fairclough på at diskursanalyse er: "Not just descriptive, it is also normative. It addresses social wrongs in their discursive aspects and possible ways of righting or mitigating them" (Fairclough, 2010, s. 11). Altså forsøker en kritisk diskursanalyse å identifisere uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element, for så å skissere alternative representasjoner innenfor diskursen. I dette ligger det både en deskriptiv og en normativ øvelse. I denne studien gjøres dette gjennom å presentere teori knyttet til inkludering. I analysen sammenlignes så forståelsen av inkluderingsbegrepet i de alternative representasjonene, med inkluderingsbegrepet i Meld. St. 6. Dette fordi det i lys av kritisk diskursanalyse vil være problematisk dersom fravær av kritikk tas til inntekt for konsensus uten at alternative representasjoner løftes frem.

2.4.1 Faghistorisk kontekst

I diskursanalytisk faghistorie står språket og bevissthet rundt språklige strukturer sentralt. Dette gjør at metoden står i en viss kontrast til samfunnsvitenskapelig

metodelære for øvrig (Bratberg, 2014). Bakgrunnen for dette er at kritisk diskursanalyse har utviklet seg fra kritisk lingvistik, med hovedmål om å vise hvordan språk kan brukes som ideologisk instrument (Skrede, 2017). Starten på kritisk diskursanalyse markeres av Teun van Dijk sin utgivelse «Discourse and society», og et påfølgende møte ble holdt i Amsterdam i januar 1991. Her møttes Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen og Ruth Wodak for å diskutere ulike tilnærminger til kritisk diskursanalyse som teori og metode. Etter dette har både nye teoretiske rammeverk kommet til, både i henhold til de opprinnelige teoriene, men også distansert fra disse (Wodak & Meyer, 2009). Dette forsterker og begrunner de mangefasetterte tilnærmingene som eksisterer, og bekrefter retningens åpenhet hva gjelder analytisk tilnærming.

2.5 Diskursteori og makrososiologiske samfunnsstrukturer

Diskursteori sikter mot å forstå sosiale fenomener som en diskurs, hvor alle sosiale fenomener i prinsippet kan analyseres med diskursanalytiske redskaper (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 34). Som nevnt tar kritisk analyse sikte på å analysere forhold på tekstnivå i lys av teorier om kontekstuelle forhold på makronivå. I det følgende blir det derfor lagt frem diskursrelevante teorier for inkluderingsdiskursen, som i analysen kan bidra til å belyse innholdet i Meld. St. 6. Henholdsvis er dette teori om makt, intertekstualitet og rekontekstualisering, og diskursiv materialitet.

2.5.1 Makt

Makt betegner gjennomføring av egen vilje i sosiale relasjoner, på tross av motstand. Det finnes overalt i samfunnet og omfatter ikke bare at A påvirker B, men også at A kan hindre B (Engelstad, 2019). Hvordan A påvirker B kan i følge Luke (1974, henvist i Neumann, 2001) analyseres på tre ulike måter. Den første dimensjonen går ut på å analysere hvordan A handler for å få B til å gjøre noe B ellers ikke ville ha gjort. Den andre dimensjonen er at man i tillegg analyserer den organisatoriske settingen, altså konteksten handlingene foregår i. Tanken er altså at konteksten påvirker mulighetene for maktutøvelse (Neumann, 2001). Lukes tredje dimensjonen knyttet til analyse av maktforhold går ut på å analysere de handlingene som går gjennom uten motstand. Tilfellet kan til og med være at B sine egne preferanser er farget av at systemet virker på tvers av egne interesser. Denne tredje dimensjonen er imidlertid et radikalt standpunkt (Neumann, 2001). Foucault ser imidlertid bort fra en handlende part (A), og fokuserer på i hvilken grad tingenes tilstand fremstår normale, og dermed uproblematiskerte. I motsetning til i Lukes teori kan dermed både A og B være uvitende om konteksten rundt maktutøvelsen. En annen motsetning vil være at B sin uenighet og interesse ikke eksisterer eksternt fra diskursen, men har sitt opphav innenfor diskursen (Neumann, 2001). Både dette og fokus knyttet til det uproblematiskerte kan man kjenne igjen fra Fairclough sin tilnærming til kritisk diskursanalyse.

Fairclough (2010) gjør et poeng ut av at maktforhold bør løftes frem slik at man kan avdekke eventuell ubalanse og eventuelle mangler i diskursordenen. Fairclough omtaler diskursordener som diskurser som ikke forandrer seg over tid, og makt vil være sentralt i opprettholdelsen av en diskursorden. Det samme fremkommer i følge Neumann (2001) dersom uproblematiskerte forhold forblir uproblematiskerte og bidrar til å opprettholde hegemoni. Hegemoni innebærer at en representasjon har så stor dominans innenfor et felt at den oppleves som naturlig for bærerne av diskursen. Det er altså ikke nødvendigvis hensiktsmessig å ta stilling til hvilke representasjoner som er fordelaktige,

men det er i lys av kritisk diskursanalyse problematisk i seg selv dersom alternativer ikke blir løftet frem. Fraværet av oppriktig bekymring knyttet til å forklare hvorfor ulike normer er som de er, resulterer ofte i neglisjering av maktforhold (Fairclough, 2010, s. 48).

Sosiologen Pierre Bourdieu utviklet sin sosioanalytiske metode for å systematisere hvordan økonomiske, sosiale og kulturelle maktforhold dannes. I den forbindelse var Bourdieu interessert i hvordan maktdynamikk utspilte seg innenfor ulike sosiale felt, for eksempel utdanningsfeltet, det akademiske feltet eller i idretten (Aagre, 2014). I så måte henger Bourdieus makrososiologiske teori om sosiale felt tett sammen med maktbegrepet. I teorien om sosiale felt skiller Bourdieu mellom de som dominerer og de som blir dominert innenfor hvert felt. Her arbeider de som dominerer med å opprettholde dominans, mens de som blir dominert enten aksepterer tilstanden i feltet eller jobber for å endre situasjonen (Aagre, 2014). Tilstanden hvor de som blir dominert aksepterer tilstanden har likhetstrekk med det Neumann (2001) omtaler som hegemoni og det Fairclough (2010) omtaler som ubalanse i diskursordenen.

Et annet viktig aspekt når man tar for seg makt innenfor kritisk diskursanalyse, er hvem som har retten til å definere hvordan et fenomen skal avgrenses og omtales (Grue, 2011). Dette henger sammen med at fenomener, i dette tilfellet inkludering, er begrepsdeterminerte selv om de ikke er fullt ut begrepsavhengige. Hvordan man da definerer og omtaler begreper, har konsekvenser for den diskursive materialiteten i neste omgang. I den forbindelse er det også viktig å ha i mente at forskjellige bærere av ulike representasjoner innenfor diskursen, har makt over ulike ressurser, og er samtidig allerede påvirket av kontekstens sosiale tilstand. Ulike diskurser kan være påvirket av maktforhold i ulik grad, noe som langt på vei bestemmes av hvor politisk bestemt diskursen er (Neumann, 2001). Neumann (2001) påpeker derfor i neste omgang viktigheten av synliggjøre hva som er effekten av ulike maktkamper, altså hva de ulike representasjonene i praksis oppnår dersom de får gjennomslag. Det sosiale, her inkludering, må derfor studeres på sine egne premisser og i sin spesifisitet.

2.5.2 Intertekstualitet og rekontekstualisering

Intertekstualitet er et begrep som har sitt utgangspunkt i litteraturvitenskapen. I den forbindelse handler intertekstualitet om at tekst ikke må forstås som noe uavhengig, men som et fenomen som er resultat av forholdet til andre tekster (Skei, 2019). Det intertekstuelle perspektivet vil være relevant i en kritisk diskursanalyse, ettersom tekst danner grunnlaget for analyse. I følge Gee (2011) brukes intertekstualitet i forbindelse med et utvidet tekstbegrep når det kommer til diskursanalyse, og begrepet knyttes derfor også til når for eksempel media, tv, film, spill, taler og lignende referer til andre tekster. Intertekstualitet kan forekomme både implisitt og eksplisitt. Eksempelvis kan en tekst referere direkte til en annen tekst gjennom henvisning. Alternativt kan en tekst referere til en annen tekst gjennom at meningsinnholdet implisitt er basert på en annen tekst, enten ubevisst eller bevisst (Gee, 2011). Neumann (2001, s. 178) definerer intertekstualitet som et hvert språklig uttrykk som påvirker dets nye relasjoner med tekster og dets situering i nye kontekster. Forholdet mellom de ulike delene av diskursen vil altså være preget av de intertekstuelle forholdene.

I følge Skrede (2017) kan man skille mellom eksterne og interne relasjoner knyttet til intertekstualitet. Her vil det interne være basert på semiotiske relasjoner på

setningsnivå, mens eksterne er de intertekstuelle relasjonene til andre tekster og sosiale begivenheter. Det er når man analyserer relasjoner mellom tekster og studerer hvordan de ulike tekstene trekker på hverandre at man virkelig er inne i det intertekstuelle landskapet, og her vil tekster ha påvirkningskraft til å endre hverandre (Skrede, 2017). I denne studien vil en slik analytisk tilnærming være relevant for å se hvilke tekster som trekkes på i Meld St. 6. Intertekstuelle relasjoner kan være manifeste, eller de kan være av mer latent art (Fairclough, sitert i Skrede, 2017, s. 52). Dette innebærer i et dokument som Meld St. 6, at noen intertekstuelle relasjoner vil være eksplisitt henvist, mens andre forhold potensielt er mer implisitte. Forekomster av intertekstuelle relasjoner, og ikke minst effekten av disse eksplisitte og implisitte forholdene, vil være et interessant anliggende knyttet til kritisk diskursanalyse, også for å avdekke ideologiske interesser (Skrede, 2017).

Rekontekstualisering er et begrep som er nært beslektet med intertekstualitet, men det kan snarere minne om koloniseringsprosesser. Her tar eksterne diskurser over innad i en diskurs, og i den forbindelse begynner nye praksiser å dominere (Skrede, 2017). I så måte vil intertekstualitet være mer reproduserende rent ideologisk, ettersom det er nærliggende at intertekstuelle relasjoner i hovedsak trekker på tekster fra samme ideologiske ståsted.

Given that contemporary organisations are often discourse-led, researching the recontextualization of discourses is an important part of discourse analytical research on organizational change. For instance, research on transition in the post-communist countries involves questions about how the agencies in the early years of transition have been recontextualized within post-communist countries and within particular organisations and institutions (Fairclough, 2010, s. 369).

I lys av viktigheten av rekontekstualisering som Fairclough viser til her, vil denne studien kunne figurere som en tilnærming for å avdekke eventuelle ideologiske endringer i inkluderingsdiskursen. Skrede (2011) peker som et eksempel på at utdanningspolitikk blir rekontekstualisert inn et mer nyliberalt tanke sett, hvor kvalitet ikke er knyttet til innsikt i sosiale og menneskelige prosesser, men snarere markedsøkonomisk lønnsomhet. Et slikt scenario vil ha gjensidig påvirkede konsekvenser for både makt og ideologisk forankring.

2.5.3 Diskursiv Materialitet

I kritisk diskursanalyse er som nevnt språket og teksten det sentrale utgangspunktet for analyse. Neumann (2001) påpeker imidlertid at fokuset kan bli for stort på det skrevne eller talte ord dersom analysen ikke sier noe om det som kalles diskursens materialitet. Materialitet er i så måte de sosiale praksisene som endres i den virkelige verden utenfor teksten, for å bruke Faircloughs begrep. Utgangspunktet for en kritisk diskursanalyse vil som tidligere nevnt være språket. Bakgrunnen for dette er at språket forstås som virkelighetskonstituerende gjennom dets speilende forhold til handlinger. Neumann (2001) adresserer på grunn av dette viktigheten av å huske på at forskjellene mellom det språklige og det materielle ikke forsvinner selv om de to aspektene kan forstås som to sider av samme sak. Neumann (2001) peker i den forbindelse på formålstjenligheten knyttet til å skille institusjoner forstått som regulære samhandlingsmønstre, og institusjoner forstått som infrastruktur når det kommer til det flytende skille mellom materialitet og språk. For eksempel vil det være forskjell mellom «skole» som et fenomen på et sosialt og menneskelig plan, sammenlignet med «skole» som fysisk bygning.

Fairclough (2010) sin dialektiske tilnærming til kritisk diskursanalyse, analyserer samspillet mellom det han kaller sosiale strukturer, sosiale begivenheter og sosiale praksiser. Her benytter han også begrepet «semiosis», som er knyttet til sosiale praksiser, altså den diskursive materialiteten. Semiosisbegrepet slekter imidlertid på semiotikken, men er som tidligere nevnt et bredere begrep ettersom det ikke begrenser seg til kun språk. Semiosis knytter alle lingvistiske fenomener til sosiale praksiser (Skrede, 2011). Dette synliggjør at Fairclough til en hver tid søker å ta utgangspunkt i diskursens materialitet i sin utgave av kritisk diskursanalyse.

Når det kommer til sosiale praksis skiller Fairclough (2010) mellom tre nivåer – generer (genres), diskurser (discourse) og stiler (style). Generer forstås i denne sammenhengen som sosiale strukturer som på ulike måter skaper rammer for den sosiale samhandlingen. Dette innebærer at ulike rammer og strukturer for samhandling, assosieres med en spesifikk bruk av språket. For eksempel vil en politisk genre ha andre rammer enn en mer uformell genre. Diskursbegrepet knyttes i sammenheng med sosiale praksiser til ulike grupper av sosiale aktører som representeres ulike forestillinger av verden (Fairclough, 2010). Hvilke diskurser som trekkes på vil i så måte ha betydning for de sosiale praksisene, altså den diskursive materialiteten. Stiler er identiteter, eller måter å være på – for eksempel vil det å være bedriftsleder kreve at man utvikler en semiotisk stil hvor man bruker språket på en korrekt måte i den gitte situasjonen (Fairclough, 2010, s. 232). Disse tre nivåene viser at Fairclough er opptatt av tekster og språk, også når det kommer til det materielle og praktiske aspektet av en diskurs.

2.6 Neumanns inngang til diskursanalyse som analytisk utgangspunkt

Forholdet mellom diskurs og materialitet ligger til grunn for valg av analysemetode. Metodisk sett er Fairclough mye brukt i forbindelse med kritisk diskursanalyse, og diskursens materialitet er sentralt i Faircloughs modell ved at det tas utgangspunkt i sosiale praksiser og begivenheter. I denne studien fremkommer antydninger om materialitet snarere enn at det tas utgangspunkt i materialitet. Aktualiteten av materialitet i denne studien gjør at en mer overordnet inngang enn Fairclough, fra mitt ståsted ansees som formålstjenlig. Neumann (2001) sin tre skritts tilnærming til diskursanalyse danner derfor utgangspunkt som en overordnet innfallsvinkel til analyse i denne studien, og åpner i så måte anledningen til å løfte frem antydninger om materialitet. Kulturell kompetanse som bakteppe for Neumanns tilnærming, samt det første skrittet i tilnærmingen som innebærer avgrensning av diskurs, ble gjort rede for innledningsvis i kapittel 1.3. Dette fremsto strukturelt hensiktsmessig med hensyn til å presentere forskningsspørsmålet.

2.6.1 Identifikasjon av diskursens representasjoner

Som nevnt i kapittel 1.3.1., er representasjoner virkeligheter som kommer mellom den fysiske verden og vår sansing av den. Ulike representasjoner representerer i så måte ulike virkelighetskrav, og diskursanalyser er bygget på en konsensus om at det foreligger usikkerhet og konflikt mellom representasjoner. I følge Neumann (2001) vil en diskurs ofte inneha en representasjon som er dominerende når det kommer til synet på virkeligheten. I denne studien vil dette kartlegges gjennom å analysere inkluderingsdiskursen sin diskursive kontekst fra kapittel 1.2., på leting etter et dominerende syn på inkludering. Diskursen vil i tillegg ha én eller flere alternative representasjoner (Neumann, 2001). Alternative representasjoner vil også bli kartlagt

med utgangspunkt i inkluderingsdiskursens diskursive kontekst, men også med utgangspunkt i teori om inkludering fra kapittel 3.0.

Når det kommer til hvordan representasjoner opprettholdes innenfor diskursen vil det eksistere en rekke formelle og uformelle praksiser. Lovverk og sensur er blant de mest tydelige, opplagte og eksplisitte av disse (Neumann, 2001). Videre kan aspekter som diskursive posisjoner, makt og hierarkiske praksiser spille en rolle, slik som nevnt i kapittel 2.5 om diskursteori og makrososiologiske samfunnsstrukturer. På samme måte som at diskurser ikke eksisterer isolert og uavhengig, har man også utfordringer knyttet til å spesifisere representasjoner. På den ene siden peker Neumann (2001) på at spennet av meninger i prinsippet er uendelig. På den andre siden slår han fast at politikk ikke er konflikt mellom uendelige meninger, snarere forholdsvis klart definerte posisjoner og et visst antall meningsbærere. I så måte vil det være mulig å definere representasjoner innenfor en inkluderingsdiskurs, da diskursen er politisk forankret.

2.6.2 Identifikasjon av diskursens lagdeling

Identifikasjon av diskursens lagdeling stiller spørsmål knyttet til bestandigheten ved ulike sider av en representasjon. Et sentralt anliggende er i den forbindelse hvor vanskelig eller lett ulike trekk ved representasjonen lar seg forandre (Neumann, 2001). Med tanke på uforanderlighet i representasjoners bestandighet, viser Neumann (2001) til Nietzsche som påpeker at begreper vokser inn i det sosiale helt til den fysiske virkeligheten stiller spørsmål ved representasjonens rekkevidde. I så tilfelle vil min analyse måtte ta hensyn til inkluderingsdiskursen biologiske forankring, noe som et kritisk realistisk ståsted i stor grad gjør i form av at inkluderingsbegrepet forstås som begrepsavhengig, men ikke begrepsdeterminert. Følelsen av å være inkludert eller ekskludert vil grunnleggende sett være uavhengig av begreper man bruker om det. Dette menneskelige behovet kan være et eksempel på en slik fysisk virkelighet som Nietzsche sikter til, og vil i så måte være en mer eller mindre uforanderlig bestanddel av de ulike representasjonene.

Laclau og Mouffe (sitert i Neumann, 2001, s. 63) peker på sin side på at det at alle objekter er konstituerte som objekter, ikke har noe å gjøre med diskusjonen om det finnes en ekstern verden utenfor tanken eller ikke. Dette eksemplifiseres med at et jordskjelv åpenbart eksisterer. Om man definerer jordskjelvet som guds vrede eller som et naturfenomen vil uansett, i følge Laclau og Mouffe, være diskursavhengig. Dersom dette overføres til min studie av en inkluderingsdiskurs, vil det danne utgangspunkt for å hevde det følgende: Selv om det foreligger materielle fakta som representasjonene må forholde seg til, vil man kunne studere inkluderingsdiskursen uten å legge vekt på absolutte sannheter.

3.0 Inkludering – et komplekst fenomen

3.1 Inkluderingsprinsippets ideologiske forankring

Norske skoler skal være inkluderende. Dette slås fast i en hel rekke offentlige dokumenter, noe som kommer tydelig til syne i denne studiens redegjørelse for Meld St. 6 sin diskursive kontekst. Målet om inkludering har rot i enhetsskolen og er fundert i demokratiske verdier. Inkludering må derfor forstås som en politisk visjon, og i så måte brukes pedagogisk tilrettelegging som et verktøy i det man kan kalle en demokratiseringsprosess (Lillejord, 2015). Som vi har sett danner Salamanca-erklæringen grunnlaget for denne inkluderingsprosessen knyttet til en skole for alle. Her slås det blant annet fast at skolen skal tilpasse seg elevene, at alle barn skal lære sammen uavhengig av vansker og forskjeller, og at elever med særskilte behov skal motta den støtten de trenger for å oppnå læring (UNESCO, 1994). Disse prinsippene følges opp i L97 som sier enhetsskolen skal være et inkluderende felleskap som tar hensyn til barns ulike bakgrunn og forutsetninger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Det videreføres også i LK06 som slår fast at skolen skal være et inkluderende felleskap, hvor mangfoldet anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den samme politiske visjonen finner man også i den ferskeste læreplanen, LK20, hvor overordnet del slår fast at skolen skal fremme et inkluderende læringsmiljø som er raust, støttende og anerkjenner mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Styringsdokumentene er altså tydelige på at skolen skal fremme et inkluderende læringsmiljø. Det er tydelig konsensus i styringsdokumentene om at anerkjennelse og ivaretagelse av mangfold er sentralt, og elevmangfoldet er utvilsomt en gjenganger når det kommer til den språklige og ideologiske defineringen av inkludering. Men hva består egentlig dette elevmangfoldet som skal anerkjennes og ivaretas av? Uthus (2017) definerer det som følger.

Elevmangfold er elever som har det bra, og som lærer og utvikler seg i takt med egne forutsetninger og muligheter. Og mer, elevmangfold er elever som har ulike læringsutfordringer. Det er elever med ulike syndromer, autisme, psykiske utviklingshemninger, språkvansker, dysleksi, dyskalkuli og ADHD. Det er elever med svekket syn eller hørsel. Det er særskilt begavede elever med høyt intellektuelt nivå, som ser verden med et annet og mer abstrakt blikk enn sine medelever. Det er elever som har sosiale og emosjonelle utfordringer, angstlidelser, og tilknytningsvansker. Elevmangfold er også alle elever med en annen etnisk bakgrunn og med et annet morsmål enn norsk. Det er elever som har opplevd krig, og som kan slite med posttraumatisk stressyndrom som følge av det. Og det er mange, mange flere elever. Alle har de sitt talent, sine lærings- og utviklingsmuligheter, sine lengsler og drømmer om å leve et best mulig liv (s. 131).

Redegjørelsen av elevmangfoldet bidrar til å synliggjøre at den politiske visjonen utvilsomt sikter høyt. Inkludering kom som en reaksjon på integrering, og problemet med integreringsprinsippet var at velferdsstaten systematisk segregerte flere av gruppene i elevmangfoldet (Befring, 2012). Wendelborg (2017) og Skaalvik og Skaalvik (2006) peker også på problematikken rundt at integreringsbegrepet kun la vekt på elever med særskilte behov, og dermed skapte et skille mellom elevene som skulle integreres og de «vanlige» elevene. Salamanca-erklæringen er som en reaksjon på dette tydelig på at inkluderingsbegrepet skal være gjeldende for alle elever, ikke enkelte elevgrupper (UNESCO, 1994). Disse politiske visjonene og ideologiske forankringene åpner imidlertid etter min oppfatning for to interessante spørsmål. Hvordan skal dette oppnås i praksis, og hvilken rolle skal spesialundervisningen spille dersom inkludering ikke skal knyttes

direkte til elever med særskilte behov?

3.2 Avstand mellom ideologi og praksis?

Grovt sett kan man skille mellom inkludering på ideologisk plan og på praksisplan. Det ideologiske planet dreier seg blant annet om menneskesyn, verdier og holdninger, mens praksisplanet dreier seg om kognitive, sosiale og emosjonelle prosesser i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Som nevnt i det foregående er det konsensus på det pedagogiske fagfeltet når det kommer til at skolen skal være inkluderende, samt samsvar mellom ulike dokumenter om hvordan inkluderingsbegrepet kan defineres ideologisk. Det finnes derimot mange forskjellige synspunkter når det kommer til hvordan inkludering skal oppnås og realiseres (Haug, 2017). I denne sammenhengen er det også relevant å påpeke at inkludering ikke er et statisk og målbart fenomen, men en subjektiv opplevelse av dynamisk art (Befring, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2006). Uthus (2014) hevder at ideologien er kjøpt og at reformene er igangsatt, uten å vite hvordan elevmangfoldet i praksis skal kunne håndteres. Dette begrunnes med at ideologien ikke har rot i skolen, men i velferdspolitikken. Videre med at inkluderingsbegrepet tas i bruk på en måte som antyder at inkludering er etablert praksis, samt at økte krav til kunnskap, effektivitet og konkurransevne står i en undergravd kontrast til prinsippet om inkludering (Uthus, 2014).

Skaalvik og Skaalvik (2006) skiller mellom fire kriterier for en inkluderende skole: rammekriterier, prosesskriterier, opplevelseskriterier og læringskriterier. Rammekriterier sier mest om skolens mulighet til å være inkluderende. Dette i form av hvilke rammer som ligger til grunn for skolens praksis, alt fra lovverk til ressurser, kompetanse og fysiske forhold. Prosesskriterier angår skolens organisering og tiltak. Dette vil være tiltak og organisering knyttet til områder som arbeidsformer, mobbing, skole- og hjemsamarbeid og differensiering. Opplevelseskriteriene retter seg mer mot elevenes subjektive oppfatning av å være på skolen. Her vil sosiale, kognitive og emosjonelle aspekter spille en rolle, blant annet i form av mestring, motivasjon, trivsel og selvværd. Læringskriteriene er av samme dimensjon som opplevelseskriteriene, men retter seg snarere mot elevenes faglige læring og utvikling. I lys av Skaalvik og Skaalvik (2006) sine kriterier for inkludering fremkommer det at inkludering griper inn i alle delene av skolens praksis. Dette gjør inkludering til et svært komplekst fenomen som åpenbart er vanskeligere å oppnå i praksis enn å redegjøre for politisk og ideologisk.

Videre har Skaalvik og Skaalvik (2006) undersøkt om opplevelseskriteriene korrelerer systematisk med prestasjonsnivået til elevene. Dette vil være et svært relevant perspektiv ettersom inkludering er et subjektivt fenomen (Befring, 2012). Prestasjonsnivå ble i denne sammenhengen definert etter karakternivå, og svarene ble regnet som representative for elever på ungdomstrinnet i Norge. Skaalvik og Skaalvik (2006) peker på at tilpasset opplæring er et svært viktig kriterium for å oppnå inkludering, og finner i sin studie at undervisningen er best tilpasset elever med middels og litt over middels prestasjonsnivå. I tillegg til elevenes opplevelse av tilpasset opplæring, legger studien vekt på motivasjon og den sosiale situasjonen. Resultatene viser at motivasjon for arbeidet synker med prestasjonsnivået, og at andelen av elever som ikke føler seg sosialt inkludert, øker når prestasjonsnivået synker (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Resultatene fra denne studien indikerer avstand mellom ideologi og praksis, og forsterker Uthus (2014) sitt poeng om at økte krav til kunnskap står i kontrast til prinsippet om inkludering.

Kiuppis (2011) har i en innholdsanalyse analysert hvordan rapporter fra 116 land tolker begrepet «inclusive education». Studien peker på global politisk enighet om at utdanningssystemet skal følge prinsippet om inkluderende opplæring. Dette fremkommer av at alle medlemsland støtter UNESCOs forståelse av inkludering. Allikevel finner Kiuppis (2011) at denne enigheten ikke har ført til homogenisering av reformer og politiske føringer på nasjonalt nivå, men snarere et bredt spekter av tolkninger basert på landsspesifikke preferanser. Enigheten knytter seg tilsynelatende til en visjon snarere enn pedagogisk praksis og handlekraft. Studien viser tvert i mot at de praktisk-pedagogiske tolkningene inneholder flere motsetninger. I en rapport fra Frankrike brukes inkludering som et mål for utdanningen, mens det i en engelsk rapport ble brukt som et tankesett som skal omfavne all utdanning. Mens UNESCO peker på at prinsippet skal favne alle elever, knytter flere nasjonale rapporter inkludering til visse elevgrupper. I rapportene fra Finland og Canada, som ofte ansees som referansenasjoner på området, knyttes inkludering stort sett til elever med spesialundervisning. På samme måte brukes prinsippet om inkludering både som et argument for segregerende tiltak og spesialskoler, og som begrunnelse for én skole for alle (Kiuppis, 2011).

3.3 Spesialundervisning – en forutsetning for inkludering?

I motsetning til integrering, som ble oppfattet å gjelde noen elever, gjelder inkludering alle elevene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 6). Imidlertid fremkommer det av Kiuppis (2011) at det er varierende tolkninger av dette i praksis på fagfeltet. Det er derfor interessant å diskutere hvilken rolle spesialundervisningen skal spille når inkludering ikke utelukkende skal knyttes til enkeltelever. Omfanget av diskusjonen rundt spesialundervisningens plass i en inkluderende skole, er naturligvis en egen masterstudie i seg selv. I omfanget av denne studien blir derfor teori om spesialundervisningens rolle benyttet som en del av et analysegrunnlag for å kunne kartlegge representasjoner innad i inkluderingsdiskursen.

Fasting, Hausstätter og Turmo (2011) skriver at det spesialpedagogiske idégrunnlaget har blitt utfordret i forbindelse med utviklingen av én skole for alle og inkluderingsprinsippet. Dette begrunnes i at kritikk fra blant annet ideologisk, økonomisk og fagpolitisk hold har pekt på at spesialundervisning fremmer elementer som går på tvers av prinsippet om inkludering. Fasting et al. (2011) viser til økning av antall elever som mottar spesialundervisning - en vekst som avviker fra politiske satsninger på god ordinær opplæring, og i den forbindelse, uttalte mål om å holde spesialundervisning til et minimum. Uthus (2018b) påpeker på sin side at antall elever som mottar spesialundervisning ikke nødvendigvis sier noe om hvor inkluderende tilbudet er. I følge Uthus (2018b) tar ikke slike politiske satsninger hensyn til at inkludering er en subjektiv opplevelse, og at noen elever får positive opplevelser i ordinært læringsfelleskap, mens andre får positive opplevelser i et segregert læringsfelleskap. Fasting et al. (2011) skiller videre mellom en tradisjonell og individrettet spesialpedagogikk, og en alternativ og kontekstrelatert spesialpedagogikk som tar utgangspunkt i at vanskene er skoleskapt. Fasting et al. (2011) tar til orde for at en alternativ forståelse av spesialpedagogikken må til dersom den skal kunne fremme inkludering, men presiserer at dette spenningsfeltet må sees i sammenheng med en debatt om skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk.

Nettopp skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, er tema for Haug (2011) sin publikasjon «god opplæring for alle – et felles ansvar». På bakgrunn av en observasjonsstudie i 45 klasserom, stiller han spørsmål ved om et skille mellom de to retningene egentlig gagnar elevene. Han peker i likhet med Fasting et al. (2011) på at prinsippet om inkludering har gjort at skillet mellom de to retningene har blitt vanskeligere å opprettholde, og at det derfor foreligger et potensial om gjensidig styrking, noe som god praksis angående dysleksi trekkes frem som et eksempel på. Haug (2011) peker på den annen side på at det finnes krefter som heller ønsker å trekke spesialpedagogikken i retning av psykologi og medisin. Han tar selv til orde for at det har blitt gjort for lite i jobben med å skape én skole for alle, og for mye i jobben med å skape en skole som skiller mellom ordinær opplæring på den ene siden og spesialundervisning på den andre siden. Dette begrunnes blant annet i komplementaritetsteorien, som sier at kvaliteten på ordinær undervisning bestemmer behovet for ekstra tiltak (Bachmann & Haug, 2006).

I samme forbindelse peker Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Bobo (2011) på viktigheten av spisskompetanse knyttet til det faktum at det alltid vil være noen elever som ikke strekker til i én skole for alle. Her argumenteres det altså for at spesialpedagogisk kompetanse er en forutsetning for å realisere prinsippet om inkludering. Thygesen et al. (2011) løfter frem at tilpasset opplæring utfordres av inkluderingsprinsippet, fordi tilpasset opplæring krever differensiering, og differensiering i neste omgang står i kontrast til tanken om å delta i et felleskap. De tar til orde for at spesialpedagogisk kompetanse trengs for å oppnå inkludering. Begrunnelsen ligger i at når skolen skal være for alle, må skole ha et system for å kunne gi ekstra støtte til enkelte. Videre i at spesialpedagogisk kompetanse trengs for å forebygge behovet for spesialundervisning, samt at målet om å dekke opplæringsbehovet innenfor ordinær undervisning krever mer spesialpedagogisk kompetanse blant lærere (Thygesen, et al., 2011).

I likhet med Nordahl et al. (2018), tar Haug (2017) til orde for å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning. Dette på bakgrunn av at antallet elever som mottar spesialundervisning øker, at utbyttet av spesialundervisningen tilsynelatende er for dårlig, og at undervisningen ansees til å stå i veien for inkludering. Disse kritikkverdige forholdene fremkommer eksempelvis i Barneombudet (2017) sin rapport, som blant annet fokuserer på at en stor andel av spesialundervisningen foregår utenfor ordinær opplæring, og dermed står i kontrast til prinsippet om inkludering. Uthus (2018a) peker også på at elever med behov for spesialundervisning synes å være marginalisert i skolen, men begrunner det på sin side med at ideologiske endringer på samfunnsnivå stiller krav til effektivitet og konkurransedyktighet i globale markeder. Hun tar på bakgrunn av dette til orde for at det er spesialundervisningens vilkår som står i veien for inkludering, ikke spesialundervisningen i seg selv. Når spesialundervisning ansees til å stå i veien for inkludering, fører det til at spesialundervisningen blir nedprioritert. Dermed blir ikke tilbudet godt nok, hverken ordinært eller segregert (Uthus, 2018a). Der det finnes elevmangfold, vil det alltid være behov for spesialundervisning. Inkludering må forstås som en opplevelse hos den enkelte elev, hvor elever kan få gode opplevelser både ordinært og segregert (Uthus, 2018b, s. 36).

4.0 Analyse av Meld. St. 6. (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Som det fremkommer av Kiuppis (2011) finnes det et bredt spekter av tolkninger av inkludering når det kommer til reformer og politiske føringer på nasjonalt nivå. Dette til tross for bred enighet og støtte om UNESCOs (1994) ideologiske forankring av prinsippet. Blant annet finner Kiuppis (2011) at inkludering i noen sammenhenger brukes som et mål for undervisningen, mens det i andre sammenhenger brukes som et tankesett som skal ligge til grunn for all undervisning. I Meld. St. 6 slås det fast at barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). I så måte kan det slås fast at inkludering i Meld. St. 6 forstås som et grunnleggende prinsipp som skal gi retning for all undervisningspraksis.

I det følgende presenteres min analyse som nettopp tar stilling til hvor Meld. St. 6 plasserer seg i diskursen på en rekke sentrale områder som eksplisitt blir satt i sammenheng med realisering av prinsippet om inkludering. Først presenteres fakta om Meld. St. 6, for å ramme inn hva slags dokument som er gjenstand for analyse. Videre settes dokumentet inn i den diskursive konteksten som er skissert for studien. Dette i form av å analysere hvilke fokusområder Meld. St. 6 setter inkludering i sammenheng med, sammenlignet med de øvrige dokumentene i den diskursive konteksten. Deretter analyseres dominerende og alternative representasjoner og bestandigheten i disse, før makrososiologiske teorier brukes til å drøfte hvordan diskursen påvirkes av maktforhold. Til slutt fremlegges antydninger om materialitet, på bakgrunn av hvilke representasjoner som vektlegges i Meld. St. 6.

4.1 Meld. St. 6 (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Meld. St. 6 er en melding til Stortinget fra Regjeringen Solberg. Den fikk tilråding fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019, og ble godkjent i statsråd samme dag. Den bygger videre på politikken som regjeringen tidligere har ført, men kunnskapsgrunnlaget er i hovedsak bygget på rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl-rapporten) og NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* fra Stoltenberg-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I og med at temaet for min studie er «inkludering», har jeg av hensyn til studiens omfang valgt å ikke inkludere Stoltenberg-utvalgets utredning i analysen. Nordahl-rapporten er imidlertid en del av det jeg har redegjort for som Meld. St. 6 sin diskursive kontekst.

Innholdet i Meld. St. 6 fordeles over et dokument på 120 sider, og er delt inn i 9 kapitler. Som tittelen indikerer, tar den for seg hovedtemaene «tidlig innsats» og «inkluderende fellesskap». På bakgrunn av temaet for min studie, er analysen i hovedsak fokusert mot de delene av dokumentet som rettes mot «inkluderende fellesskap». Det kan imidlertid ikke settes et konkret skille mellom de to hovedtemaene. Språklige formuleringer som kan reflektere ideologiske forankringer i tilknytning til forskningsspørsmålet, vil derfor løftes frem uavhengig av sin tilknytning til temaet «tidlig innsats». Da min studie er

rettet mot prinsippet om inkludering i grunnskolen, ser analysen bort ifra kapitler som tar for seg barnehage, SFO og andre instanser som for eksempel PP-tjenesten, BUP og Statped.

4.2 Hvor plasseres Meld. St. 6 i den diskursive konteksten?

Den politiske visjonen om en inkluderende skole fremmes i en rekke styringsdokumenter som utgjør inkluderingsdiskursens diskursive kontekst. Som det fremkommer av kapittel 3.0 «inkludering – et komplekst fenomen», er det konsensus om inkludering på et ideologisk plan, men derimot mange ulike synspunkter når det kommer til realisering av ideologien. I denne studien utgjør Salamanca-erklæringen, L97, LK06, LK20 og Nordahl-rapporten, Meld. St. 6 sin diskursive kontekst. I det følgende analyseres derfor disse dokumentene sin forståelse av inkludering i lys av hverandre og Meld. St. 6. Hvilke områder trekkes frem som viktige for å realisere inkludering i Meld. St. 6 sammenlignet med de andre dokumentene i den diskursive konteksten?

4.2.1 Tilpasset opplæring og inkludering

I L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) legges det vekt på at elevmangfoldet, definert med utgangspunkt i elevenes bakgrunn, interesser og forutsetninger, må møtes med tilpasning. Tilpasset opplæring i møte med elevmangfoldet vektlegges også som en forutsetning for inkludering i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Både L97 og LK06 trekker frem begrepet «likeverd» i forbindelse med prinsippet om inkludering. Det defineres som utjevning av forskjeller på bakgrunn av en rekke faktorer, og tilpasset opplæring er tilsynelatende virkemidlet for å oppnå dette. L97 vektlegger sosial bakgrunn, minoritetstilhørighet og kjønn (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), mens LK06 legger vekt på forskjeller i kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Både L97 og LK06 trekker altså frem tilpasset opplæring og likeverd i møte med elevmangfoldet som det mest sentrale for å oppnå inkludering. Min oppfatning er i så måte at viktigheten av tilpasset opplæring og likeverd videreføres fra L97 til LK06, men at LK06 erstatter begrepet «minoritetstilhørighet» med «forskjeller i geografisk, kulturell og språklig bakgrunn». Dette kan være et eksempel på at styringsdokumenter gjør tilpasninger ut fra samfunnssituasjonen som nasjonen befinner seg i på det gitte tidspunktet (Kiuppis, 2011). Fra mitt ståsted oppfattes dette som et språklig grep for å oppfylle inkluderingsprinsippets målsetting om å gjelde alle elever (UNESCO, 1994). Minoritetstilhørighet sikter til en avgrenset gruppe elever, mens forskjeller i geografisk, kulturell og språklig bakgrunn angår alle elever.

LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) viderefører altså viktigheten av tilpasset opplæring og likeverd fra L97, men i tillegg trekkes sosial og kulturell kompetanse inn som et viktig verdigrunnlag for å kunne anerkjenne mangfoldet og videre realisere inkludering. I overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) nevnes imidlertid ikke inkluderingsbegrepet i forbindelse med tilpasset opplæring og likeverd, slik det har blitt gjort i de to foregående læreplanene. Denne endringen kan sees i lys av ulike syn på forholdet mellom tilpasset opplæring og inkludering. Mens Skaalvik og Skaalvik (2006) finner tilpasset opplæring som et viktig kriterium for å oppnå inkludering, tar Thygesen et al. (2011) til orde for at tilpasset opplæring står i kontrast til inkluderingsprinsippet da det krever differensiering. Et viktig aspekt knyttet til disse motsetningene er etter min oppfatning hvor vidt man legger elevenes læring og utvikling til grunn for inkludering eller ikke. Skaalvik og Skaalvik (2006) definerer læringskriterier som et av fire kriterier

for en inkluderende skole, og finner på denne måten sammenheng mellom grad av tilpasset opplæring, elevenes prestasjonsnivå og oppnåelse av inkludering. At tilpasset opplæring ikke nevnes som en forutsetning for inkludering i LK20, slik det har blitt gjort i L97 og LK06, kan indikere en endring i synet på hvilken rolle tilpasset opplæring spiller for inkludering. Dette er imidlertid kun basert på den overordnede del av LK20, og det kan være at det tas for gitt at grunnlaget for et slikt dokument er at inkludering, tilpasset og likeverdig opplæring er grunnleggende prinsipper i enhetsskolen.

I Nordahl-rapporten trekkes tilpasset opplæring frem som en forutsetning for inkludering, så fremt det foregår innenfor rammene av ordinær undervisning (Nordahl et al., 2018). Denne presiseringen skiller seg fra de øvrige dokumentene i den diskursive konteksten, ettersom tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning, altså uavhengig av om det er ordinær undervisning eller spesialundervisning. Presiseringen kan se ut til å stå i en viss kontrast til L97 og LK06 som vektlegger at mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger og interesser møtes med et mangfold av utfordringer (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s. 57; Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34). Med dette sikter jeg til at mangfoldet av tilpasninger reduseres til rammen av ordinær undervisning i Nordahl et al. (2018). I større grad sammenfaller imidlertid presiseringen med viktigheten LK20 legger i «felles referanserammer». Det påpekes at felles referanserammer er viktig for å oppnå inkludering, og at en felles ramme er viktig for tilhørighet og innsikt i ulike perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette nevnes ikke eksplisitt som en forutsetning for inkludering i L97 og LK06, og kan synes å sammenfalle i større grad med Nordahl et al. (2018) når det kommer til viktigheten av at tilpasninger foregår innenfor en gitt ramme.

I Meld. St. 6 blir ikke tilpasset opplæring trukket like eksplisitt inn som en forutsetning for inkludering som i flere øvrige dokumenter i den diskursive konteksten, henholdsvis L97, LK06 og Nordahl-rapporten. I min analyse fremkommer det innledningsvis at inkludering snarere blir sett i sammenheng med tidlig innsats.

Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Det fremkommer på flere vis i dette sitatet at tidlig innsats og inkludering ansees som et fremoverpekende prosjekt. Det knyttes til fremtidig arbeidsliv, og det settes i et kausalt forhold til å nå fremtidige drømmer og ambisjoner. I så måte kan det argumenteres for at Meld. St. 6 er mer fremoverpekende enn øvrige dokumenter i den diskursive konteksten, ettersom inkludering primært knyttes til tidlig innsats heller enn tilpasset opplæring. I neste omgang trekkes imidlertid tilpasset opplæring inn som en forutsetning i redegjørelsen for tidlig innsats, men også her som et fremoverpekende prosjekt som legger grunnlag for videre utvikling og suksess i utdanning og arbeid. Tilpasset opplæring begrunnes altså ikke primært som et verktøy for elevens trivsel og mestring her og nå, men som et verktøy for danning av grunnlag for videre utvikling.

Grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. Dersom barna utvikler et godt fundament disse årene, øker sannsynligheten for en god utvikling videre. Det tilbudet barna får i barnehagen og de første årene i grunnskolen, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid. Det er derfor viktig at alle barn får tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud

tidlig i livet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

4.2.2 Elevmedvirkning og inkludering

Elevmedvirkning trer frem som et gjennomgående aspekt innad i diskursen hva gjelder å realisere prinsippet om en inkluderende opplæring. Blant dokumentene i den diskursive konteksten som her ligger til grunn, fremkommer begrepet først i LK06, og det fremstår i så måte som en videre konkretisering av inkluderingsbegrepet fra L97. LK06 legger til grunn at elevmedvirkning er positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæring, og dermed en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006). Viktigheten av elevmedvirkning for å oppnå inkludering videreføres i LK20, som slår fast at elevmedvirkning *må* prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrunnelsen er imidlertid ikke den samme. Mens LK06 peker på at elevmedvirkning er viktig for sosiale relasjoner og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33), begrunnes det i LK20 som viktig for at elevene skal lære å ta medansvar i læringsfellesskapet, samt lære å vise dømmekraft når de ytrer seg om andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette kan etter min oppfatning ansees som en nyliberal dreining i forståelsen av elevmedvirkning og inkludering, hvor fokusområdet endres fra fellesskapsrettede aspekter til fokus på det enkelte individs ansvar.

Elevmedvirkning trekkes også frem som en forutsetning for inkludering i Meld. St. 6. Dette mer eller mindre eksplisitt, da ordet «elevmedvirkning» ikke nevnes slik som i LK06 og LK20. Først trekkes medvirkning frem på følgende måte i underkapittelet «Hva er inkludering?».

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Det slås altså fast at elevmedvirkning skal foregå i form av at elevene får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Det begrunnes imidlertid ikke hvorfor elevmedvirkning er viktig for inkludering, og sitatet blir dermed vanskelig å plassere i en ideologisk kontekst i forhold til LK06 og LK20. Videre nevnes elevmedvirkning i underkapittelet «Forutsetninger for tidlig innsats og inkludering», noe som gjør det tydelig at det ansees som nettopp en forutsetning for inkludering.

Å lytte til barna og elevene og ta dem med på råd er grunnleggende for å lykkes med å legge tilbudet godt til rette. Når barn og elever får påvirke egen læring og hverdag og føler seg sett og forstått, kan de bli tryggere og mer motiverte. Det gir et godt utgangspunkt for utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13).

Denne forståelsen av elevmedvirkning som en forutsetning for inkludering er konsistent med begrunnelsen i LK06. Dette fordi den eksplisitt begrunnes med motivasjon for læring. I så måte står den også i en viss kontrast til begrunnelsen i LK20.

4.2.3 Elevmangfold og inkludering

Som tidligere nevnt i redegjørelsen for inkluderingsprinsippets ideologiske forankring, står ivaretagelse av elevmangfold sentralt i mange definisjoner av inkludering. Det som videre kan være interessant fra et diskursanalytisk ståsted, er å sammenligne hva de ulike reformermene, utredningene og politiske føringene legger av betydning i

mangfoldsbegrepet. Salamanca-erklæringen slår eksplisitt fast at prinsippet om inkludering skal gjelde uavhengig av fysisk, intellektuell, sosial, emosjonell eller lingvistisk tilstand (UNESCO, 1994), altså et mangfoldsbegrep knyttet til personlige egenskaper innenfor ulike områder som påvirker forutsetningene for å lære i ulike sammenhenger. Videre knyttes mangfoldsbegrepet i Salamanca-erklæringen til å anerkjenne og ivareta elevene uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn. Dette kommer til syne gjennom at de skiller mellom henholdsvis «street and working children», «children from remote or nomadic populations», «children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups» (UNESCO, 1994, s. 6-7). Dette synet på ivaretagelse av elevmangfold reflekteres også i L97, som slår fast at enhetsskolen må ta hensyn til ulikheter i nettopp bakgrunn og forutsetninger hos elevene for å skape et inkluderende fellesskap (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 57).

I LK06 er ikke mangfoldsbegrepet like identisk forankret i Salamanca-erklæringen som det som fremkommer av L97. Her settes mangfoldsbegrepet i en direkte sammenheng til blant annet sosial og kulturell kompetanse.

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt samarbeid gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32).

Her knyttes altså elevmangfoldet indirekte til tilegnelse av kunnskap, noe som fremkommer i bruken av ordet «kompetanse» i kapitteloverskriften, samt bruken av «kulturforståelse» i sitatet. Denne forståelsen av mangfold skiller seg noe fra Salamanca-erklæringen og L97 ettersom den presiserer at anerkjennelse av mangfold innebærer rom for dialog og meningsbrytninger. Hvor vidt fokus på meningsbrytninger fører til anerkjennelse av mangfold kan formodentlig diskuteres, men denne presiseringen skiller seg fra L97 som kun påpeker at elevenes bakgrunn og forutsetninger skal tas hensyn til. En slik endring i forståelsen av hvordan elevmangfold anerkjennes må også sees i lys av nyliberaliseringen som ligger i LK06 når det kommer til prioritering av enkeltindividets kunnskap fremfor dannelse av fellesskap (Bachmann & Haug, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

I LK20 trekkes også mangfold inn i sammenheng med inkludering. Her i forbindelse med historisk og kulturell innsikt, som kan minne om sammenhengen LK06 trekker mellom mangfold og sosial og kulturell kompetanse. Her er imidlertid «sosial» byttet ut med «historisk», og «kompetanse» er byttet ut med «innsikt». Denne dreiningen kan indikere et ytterligere fokus rettet mot kunnskap, ettersom sosial kompetanse er erstattet med historisk innsikt. LK20 fokuserer videre på at den enkeltes identitet skal ivaretas i det mangfoldige felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Fokuset på enkeltindividet fremfor dannelse av fellesskap kjennetegner som nevnt en nyliberalistisk dreining av utdanningspolitikken (Bachmann & Haug, 2006). Videre belyses blant annet viktigheten av felles referanserammer.

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

At felles referanserammer skal gi rom for mangfold er en forståelse av mangfold som etter min oppfatning skiller seg ut fra hvordan Salamanca-erklæringen og L97 imøtekommer mangfoldet. Der slås det fast at enhetsskolen må ta hensyn til elevenes ulike bakgrunn og ulike forutsetninger (UNESCO, 1994; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Dette innebærer at elevene har ulike referanserammer og at enhetsskolen skal ta hensyn til disse ulike referanserammene heller enn å skape en felles ramme.

I likhet med de øvrige dokumentene i den diskursive konteksten trekker også Meld. St. 6 inn elevmangfold i forbindelse med prinsippet om inkludering. Det følgende sitatet er henholdsvis plukket fra kapitlet «hva er inkludering?».

I en tid preget av stadig raskere endringer og økende mangfold i samfunnet er barnehagene, skolene og SFO de viktigste fellesarenaene for barn og unge. Mangfold er en berikelse for barnehagene, skolene og SFO. Det gir barna og elevene mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og til å lære om andre språk og kulturer. Inkluderende fellesskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Retningen på kausalitetsforholdet mellom inkludering og mangfold trer frem som interessant fra et diskursanalytisk ståsted. I dette sitatet fra Meld. St. 6 trekkes inkludering fram som et viktig grunnlag for å ivareta mangfoldet. I LK20 legges det ikke til grunn at det ene fører til det andre, men at et inkluderende og mangfoldig fellesskap skaper et godt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Her forstås altså et inkluderende fellesskap som mangfoldig, og et mangfoldig fellesskap som inkluderende. Videre spesifiseres det at mangfoldet er økende og at mangfoldet gir elevene mulighet til å lære om andre språk og kulturer. Dette indikerer implisitt at mangfold her rettes mot innvandring, og dermed språk og kulturer fra andre nasjoner. Eventuelt siktes det til offisielle minoriteter og urfolk, eller en kombinasjon av disse eventualitetene. I så måte er det en noe smalere definering av mangfoldet enn det som foreligger i eksempelvis Salamanca-erklæringen eller slik det defineres av Uthus (2017) henvist i kapittel 3.1.

4.2.4 Spesialundervisning og inkludering

I Salamanca-erklæringen fremmes det tydelig at prinsippet om inkludering skal være gjeldende for alle barn. Alle barn skal lære sammen, og barn med særskilte behov skal motta den støtten de trenger for å oppnå tilstrekkelig læringsutbytte. Allikevel skal permanente grupperinger være et unntak, og gjelde kun for et lite antall elever som det ikke kan oppnås et adekvat tilbud for i klasserommet (UNESCO, 1994). I L97 slås det fast at alle elever skal ta del i fellesskapet på en likeverdig måte (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), noe som innebærer at skolen må utjevne forskjeller som eksisterer på grunn av elevenes bakgrunn (Nielsen & Rødal, 2016). Også i LK06 knyttes inkludering som nevnt til tilpasset opplæring, likeverd og mangfold, men ikke direkte til spesialundervisning eller elever med særskilte behov. I overordnet del av LK20 knyttes inkludering som nevnt til mangfold og minoritets- og majoritetsperspektiv, men ikke direkte til spesialundervisningen og elever med særskilte behov.

Nordahl-rapporten knytter på sin side inkluderingsbegrepet spesifikt og eksplisitt til det spesialpedagogiske fagområdet og spesialundervisningen. Samtidig presiserer Nordahl et al. (2018, s. 27-28) at dette er en uheldig avgrensning, fordi den plasserer et område som angår alle elever, inn i spørsmål som berører særskilte tiltak. Til tross for denne presisering velger utvalget å beholde denne vinklingen, noe som begrunnes i

internasjonal konsensus om at begrepet tilhører spesialpedagogikken. Dette fremstår som en paradoksal tilnærming, som tilsynelatende begrunnes med at «vi vet det er galt, men vi gjør det fordi alle andre gjør det». Et slikt standpunkt viderefører en del av problemet som Befring (2012) påpeker med integreringsprinsippet, nemlig at det deler opp grupper innad i elevmangfoldet. En tilnærming hvor man kun legger vekt på elever med særskilte behov skaper et skille mellom elevene som skal inkluderes/integreres og de «vanlige» elevene som er inkluderte/integrerte (Skaalvik & Skaalvik, 2006; Wendelborg, 2017). En slik tilnærming strider også mot Salamanca-erklæringen, som er tydelig på at prinsippet om inkludering skal gjelde alle barn (UNESCO, 1994). Nordahl et al. (2018) konkluderer med at det spesialpedagogiske systemet hindrer inkluderingsprinsippet i å gjelde alle elever, fordi det er segregerende og av dårlig kvalitet, og at all individuell tilpasning derfor bør løses innenfor rammen av ordinær opplæring i klassen.

Meld. St. 6 tar utgangspunkt i og viser til Nordahl et al. (2018), når det slås fast at det er for store kvalitetsforskjeller når det kommer til i hvilken grad elever møter inkluderende felleskap i sin skole. Også her knyttes inkluderende felleskap eksplisitt til elever med særskilte behov.

Nordahl-rapporten peker på at for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefelleskapet for å få et eget tilbud. Noen er alene med en voksen, mens andre er i mindre grupper (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

I denne argumentasjonen ligger det mer eller mindre eksplisitt til grunn at det å få et eget tilbud én til én eller i en mindre grupper, er ensbetydende med negativt med tanke på å danne inkluderende felleskaper. Dette står i imidlertid i kontrast til Uthus (2018b) som påpeker at inkludering må forstås som en opplevelse hos den enkelte elev, hvor elever kan få gode opplevelser både ordinært og segregert. Befring (2012) og Skaalvik og Skaalvik (2006) poengterer også viktigheten av at inkludering er et subjektivt begrep, og i Thygesen et al. (2011) løftes det frem at ekstra støtte til den enkelte vil være en nødvendighet når skolen skal være for alle. Dette synet løftes paradoksalt nok også frem i Meld. St. 6.

Noen barn og elever får i dag tilbud i spesialklasser eller spesialskoler. Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende felleskap i ordinære tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Meld. St. 6 anerkjenner altså at mange opplever større grad av tilhørighet og inkluderende felleskap utenfor ordinær undervisning, men tar allikevel til orde for at det er bedre å oppleve tilhørighet innenfor et ordinært tilbud. Fra et kritisk og analytisk ståsted ser ikke denne oppfatningen ut til å ta subjektiviteten i inkluderingsbegrepet på alvor. Det løftes frem et syn som snarere er en objektiv generalisering av hva som er best for alle, fremfor at hver enkelt får avgjøre hva som subjektiv sett oppleves inkluderende.

Et annet aspekt som forsterker at Meld. St. 6 knytter inkludering eksplisitt til det spesialpedagogiske fagfeltet og spesialundervisningen, er at de ønsker å fusjonere kunnskapsinnhenting på disse to områdene.

Regjeringen ønsker å innhente mer kunnskap om hvordan tilbudet til barn og unge i barnehage og skole kan bli bedre tilpasset og inkluderende for alle. Vi vil opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkluderende praksis for å legge til rette for en langsiktig styrking av forskningen på dette feltet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).

Sitatet sier altså at det er ønskelig å innhente mer kunnskap om bedre tilpasning og inkludering for *alle*, men knyttes allikevel direkte til forskning på det spesialpedagogiske fagfeltet. Det samme fremkommer hva angår økning av kompetanse hos lærere og andre som arbeider «tett på». «Og» brukes som en konjunksjon mellom spesialpedagogikk og inkludering i forbindelse med det omtalte kompetanseløftet, noe som indikerer at de to områdene er tenkt til å knyttes sammen.

Den viktigste jobben for å skape gode inkluderende miljøer for barn og unge er det lærerne og de andre ansatte i barnehager og skoler som gjør. Lærerne og andre som arbeider tett på barna og elevene må ha kompetanse til å følge opp alle på en god måte. Regjeringen vil videreføre og styrke kompetansetiltak for lærere og ansatte i barnehager og skoler. I tillegg vil regjeringen sette i gang et omfattende og langsiktig kompetanseløft innenfor spesialpedagogikk og inkludering, rettet mot barnehager, skoler og det lokale støttesystemet, med særlig vekt på PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).

At det fremmes igangsettelse av et «omfattende og langsiktig kompetanseløft» innenfor spesialpedagogikk og inkludering, indikerer et syn som legger til grunn at det spesialpedagogiske fagfeltet er kunnskapsløst. Kunnskapsgrunnlaget bak dette bygger i stor grad på Nordahl et al. (2018) som mener at individuelle rettigheter til spesialpedagogisk hjelp, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak i praksis fører til at mange barn ikke får innpass i fellesskapet. Dette peker i retning av at systemet og regelverket feiler, men Meld. St. 6 presiserer imidlertid det følgende.

Selv om regelverket legger til rette for et system som gir et godt og tilpasset tilbud til alle barn og elever, er det en utfordring at det for ofte ikke praktiseres etter intensjonen, slik som blant annet Stolenberg-utvalget og Nordahl-gruppen viser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48-49).

I hvilken grad Meld. St. 6 mener det er praksis som feiler, eller at det er systemet som svikter, fremstår dermed noe uklart. Uthus (2018b) påpeker imidlertid i lys av sin studie at det er spesialundervisningens vilkår som står i veien for inkluderingen, og at synet på spesialundervisning som hemmende for inkludering fører til en nedprioritering av spesialundervisningen som svekker både ordinære og segregerte tilbud.

4.2.5 Kunnskap og inkludering

Meld. St. 6 skiller seg i mine funn fra øvrige dokumenter i den diskursive konteksten i form av at inkludering trekkes frem eksplisitt i forbindelse med kunnskap. Her må det presiseres at flere dokumenter trekker frem verdien av både kunnskap og inkludering, og at det mye omtalte kunnskapsløftet i forbindelse med LK06 av flere regnes som starten på nyliberaliseringen av utdanningssystemet i Norge (Bachmann & Haug, 2006; Hovdenak & Stray, 2015). Innledningsvis i Meld. St. 6, brukes imidlertid kunnskap og inkludering i sammenheng, nærmest som to sider av samme sak.

Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å kunne leve et selvstendig liv. Kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen, og det er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd. Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle. Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner.

Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningsystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Kunnskap trekkes i dette sitatet frem som den viktigste enkeltfaktoren for både et godt samfunn og et selvstendig liv for den enkelte. Viktigheten av like muligheter for alle begrunnes med at flere må delta i arbeidsliv og stå lenger i arbeid. Det fremmer altså et fremoverpekende prosjekt, som er samfunnsøkonomisk motivert ettersom det fokuserer på deltakelse i arbeidslivet. At kvalitet i skolen bestemmes ut fra økonomiske interesser fremfor pedagogiske interesser, er noe som kjennetegner nyliberalistisk påvirkning av utdanningspolitikken (Hovdenak & Stray, 2015).

Videre trekkes kunnskap frem som avgjørende for demokrati, uten at dette begrunnes. Demokrati er imidlertid et populært ord som har stått sterkt i byggingen av Norge som nasjon (Stray, 2011). Videre trekkes tidlig innsats og inkluderende fellesskap inn i forbindelse med å oppnå fremtidige drømmer og ambisjoner, og til slutt settes kunnskap og fellesskap i forbindelse til hverandre ved bruk av konjunksjonen «og», noe som indikerer at kunnskap og fellesskap ansees som to faktorer som trekker i samme retning. En begrunnelse av tidlig innsats og inkluderende fellesskap som peker i retning av fremtidige drømmer og ambisjoner, må også sees i sammenheng med en nyliberalistisk ideologi som påvirker utdanningspolitikken. På det personlige plan kjennetegnes nemlig liberalismen av oppfordringer til å følge hjertet sitt og drømmene sine (Harari, 2018).

Den samme tilknytningen til nyliberalisme kan også spores i synet på at kunnskap presenteres som en forutsetning for inkluderende fellesskap og elevenes mulighet til å leve selvstendige liv. Dette står i kontrast til studier som finner et økende prestasjonspress som virker negativt på elevenes psykiske helse og subjektive opplevelse av å være inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Det påpekes også at de økte kravene til kunnskap, effektivitet og konkurransevne, som dette fokuset på kunnskap fører til, står i kontrast til prinsippet om inkludering (Uthus, 2014). I så måte kan det argumenteres for at det eksplisitt sterke fokuset på kunnskap i Meld. St. 6, står i veien for dokumentets eget mål om å bidra til mer inkluderende undervisning. Når kunnskapsbegrepet settes i sammenheng med måling av resultater på nasjonalt og internasjonalt nivå, fører det i tillegg til et prestasjonsorientert fokus som på sikt er mer læringshemmende enn læringsfremmende (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Dette indikerer også at kvalitet på undervisning utelukkende knyttes til egenskaper som kan måles, testes og sammenlignes på nasjonalt og internasjonalt nivå (Hovdenak & Stray, 2015). I så måte kan det argumenteres for at det nasjonale fokuset på kunnskap i seg selv er hemmende for at elevene skal tilegne seg kunnskap.

I lys av nyliberalismens krav til konkurransedyktighet og prestasjoner i elevenes fremtidige arbeidsliv, er det påfallende at den eneste konkretiserte gruppen av elever som nevnes eksplisitt knyttet til inkludering i Meld. St. 6, er barn og elever med stort læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 51). Regjeringen ytrer som nevnt et tydelig ønske om å bedre opplæringstilbudet til elever med særskilte behov, men den eneste gruppen som nevnes eksplisitt blant elever med særskilte behov, er elever med stort læringspotensial. Fra mitt ståsted fremstår dette som en presisering i kontrast til prinsippet om inkludering, men som konsistent med en nyliberalistisk ideologi. At Meld. St. 6 eksplisitt trekker frem én spesifisert elevgruppe i forbindelse med å skape en mer inkluderende praksis, strider etter min oppfatning mot prinsippet om inkludering, fordi

Salamanca-erklæringen slår fast at inkludering skal være et likeverdsprinsipp som gjelder alle barn (UNESCO, 1994).

4.3 Finnes det en dominerende representasjon?

En diskurs vil ofte ha en dominerende representasjon, og representasjoner er virkeligheter som kommer mellom den fysiske verden og vår sansing av den. I så måte er representasjoner ulike virkelighetskrav (Neumann, 2001). Det danner seg i det foregående et skille mellom en representasjon som tar til orde for at inkludering må skje innenfor rammen av ordinær undervisning, og en representasjon som tar til orde for at inkludering er en subjektiv opplevelse som kan oppnås innenfor ulike rammer av undervisning. Hvis man tar utgangspunkt i skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, trer det allmennpedagogiske ståstedet frem som en dominerende representasjon i Meld. St. 6 - spesielt knyttet til synet på viktigheten av at opplæring foregår innenfor rammen av ordinær undervisning. Dette fremkommer tydelig i det følgende sitatet som slår fast at «det viktigste grepet» er å «styrke ordinært og allmennpedagogisk tilbud».

Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. Regjeringen er opptatt av at det er elevenes innsats, engasjement og talent som skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen, ikke kjønn, bosted, foreldrenes utdanning og inntekt eller hvilket land foreldrene er født i (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).

Sitatet trekker frem at elevens innsats, engasjement og talent skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen. Viktigheten av å forbedre kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet knyttes altså i hovedsak til oppnåelse av resultater. Den dominerende allmennpedagogiske representasjonen kan altså knyttes til et nyliberalt syn på utdanning, hvor kvalitet knyttes til egenskaper som kan måles, testes og sammenlignes (Hovdenak & Stray, 2015). I følge Haug (2011) krever en satsning på det allmennpedagogiske tilbudet at skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk bør viskes ut, og at de to retningene bør gå sammen i arbeidet om å tilpasse opplæringen innenfor rammene av ordinær undervisning. Det samme fremkommer av Nordahl et al. (2018) som går så langt som å fremme et forslag om å fjerne elevenes rett til spesialundervisning for å styrke den ordinære undervisningen. Dette tiltaket videreføres ikke i Meld. St. 6, men tankegodset bak forslaget, nemlig å styrke ordinær undervisning på bekostning av spesialundervisning, videreføres. Representasjonen innebærer dermed også en oppfatning av at spesialundervisningen står veien for realisering av inkluderingsprinsippet (Fasting et al., 2011; Haug, 2011; Nordahl et al., 2018). I så måte knytter den dominerende representasjonen prinsippet om inkludering direkte til elever med særskilte behov – en innfallsvinkel som her i hovedsak bygger på Nordahl et al. (2018), men som er veletablert i offentlige dokumenter fra mange nasjoner (Kiuppis, 2011).

I rapporten *inkluderende fellesskap for barn og unge* fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl-gruppen) slås det fast at dagens system for spesialpedagogisk tilbud i barnehage og skole er ekskluderende og lite funksjonelt. Nordahl-gruppen mener at systemet med individuelle rettigheter til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak i praksis fører til at mange barn ikke får godt nok innpass i fellesskapet, og til at de får hjelp for sent og dårligere læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42-43).

4.4 Alternative representasjoner

I tillegg til en dominerende representasjon, vil en diskurs inneholde én eller flere alternative representasjoner (Neumann, 2001). Når det i Meld. St. 6 fremkommer en dominerende representasjon som tar til orde for at tilpasset opplæring og inkludering må skje innenfor rammen av ordinær undervisning, viser mine funn at dette er en representasjon som trekker på et allmennpedagogisk ståstedet innenfor inkluderingsdiskursen. Den mest nærliggende alternative representasjonen å trekke frem i forhold til den allmennpedagogiske representasjonen, vil være den spesialpedagogiske representasjonen (Fasting et al., 2011; Haug, 2011). I det mangfoldige landskapet av teorier knyttet til inkluderingsdiskursen, danner det seg ulike tilnærminger til spesialpedagogikkens rolle hva angår en inkluderende opplæring. Der hvor den dominerende representasjonen vil nedprioritere spesialundervisning for å styrke ordinær undervisning, tar den alternative representasjonen til orde for at en slik prioritering vil svekke både ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette innebærer også at det nyliberale synet på sammenhengen mellom kunnskap og inkludering blir utfordret i den alternative representasjonen, fordi fokuset på resultater og konkurransedyktighet står i kontrast til prinsippet om inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2006; Uthus, 2014).

I teori om inkludering finner min studie representasjoner som taler for at inkludering må forstås som en opplevelse hos den enkelte, og at elever dermed kan få gode opplevelser i både ordinært og segregert tilbud. På bakgrunn av en slik forståelse vil det ikke være tilstrekkelig å styrke det ordinære og allmennpedagogiske tilbudet, men det vil også fordre en opprustning og prioritering av spesialundervisningens vilkår (Thygesen et al. 2011; Uthus, 2018b), fordi det i én skole for alle alltid vil være elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Thygesen et al. 2011). Salamanca-erklæringen støtter i så måte opp under den alternative representasjonen, fordi den påpeker at barn med særskilte behov skal motta den ekstra støtten de trenger for å oppnå et tilstrekkelig læringsutbytte (UNESCO, 1994). En slik alternativ representasjon kan til dels også identifiseres i Meld. St. 6, men den avfeies i stor grad som en inkluderende løsning.

Noen barn og elever får i dag tilbud i spesialklasser eller spesialskoler. Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Både den dominerende og den alternative representasjonen ytrer ønske om et best mulig tilbud for elever med særskilte behov, men min studie finner forskjeller når det kommer til styrking eller svekking av spesialpedagogikken. Der for eksempel Uthus (2014) finner at spesialpedagogikken har for dårlige vilkår, fremlegges det spesialpedagogiske fagfeltet i Meld. St. 6 som kunnskapsløst og segregerende. Dette gjennom at det, som tidligere nevnt, etterlyses et omfattende og langsiktig kompetanseløft knyttet til spesialpedagogikk og inkludering.

4.5 Diskursens lagdeling

Etter å ha identifisert dominerende og alternative representasjoner i diskursen, er neste steg i Neumanns modell å identifisere diskursen lagdeling. I den forbindelse er det sentralt å undersøke bestandigheten i representasjonene, og trekk som forener eller differensierer representasjonene kan bidra til å belyse dette (Neumann, 2001). For det første danner det kritisk realistiske utgangspunktet for min studie et premiss om at

elevenes følelse av å være inkludert, eksisterer uavhengig av begrepsdeterminerte representasjoner i politiske dokumenter. Dette forener representasjonene og setter et premiss som vanskelig lar seg forandre, fordi inkludering ikke kan ansees som et begrepsdeterminert fenomen. Denne subjektiviteten i den fysiske virkeligheten knyttet til inkludering, bidrar allikevel etter min oppfatning, til at den alternative representasjonen i større grad imøtekommer dette aspektet ved bestandighet, fordi den fremmer en romsligere løsning hva gjelder elevens subjektivitet. Det kan imidlertid vanskelig tenkes at dette i seg selv er nok til å svekke bestandigheten i den dominerende representasjonen, men det stiller utvilsomt strenge krav til imøtekommelse av elevmangfold innenfor det ordinære fellesskapet for at representasjonen skal bestå over tid.

Et annet sentralt poeng knyttet til representasjonenes bestandighet, er at prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring, forener dem. Det fremkommer som et sentralt anliggende både i den dominerende og den alternative representasjonen, at ønsket om å skape en inkluderende skole står sentralt. Hvor vidt det kreves en styrking av ordinært og allmennpedagogisk tilbud, eller styrking av spesialpedagogikkens vilkår for å oppnå dette, fremkommer i min studie som det mest sentrale punktet som differensierer representasjonene. Forenelighet styrker representasjonenes bestandighet, og differensiering svekker bestandighet (Neumann, 2001). Det kan altså være graden av prioritering tilknyttet det allmennpedagogiske eller spesialpedagogiske fagfeltet i tiden fremover, som avgjør i hvilken grad de ulike representasjonene vil bestå og vokse. Det vil således være relevant å løfte frem perspektiver knyttet til hvor vidt makt bidrar til å opprettholde den dominerende representasjonen, samt hvordan den dominerende representasjonen kan gi utslag i diskursens materialitet.

4.6 Hvordan opprettholdes diskursen av makt?

I kritisk diskursanalyse knyttes gjerne maktbegrepet til når uproblematiserte forhold fremlegges som normaliserte sannheter. Slike normaliseringer er en form for diskursivt arbeid, og bidrar til å opprettholde diskursordener og hegemoniske tendenser (Fairclough, 2010; Neumann, 2001). Forhold som legges frem som normaliserte sannheter kan også finnes i Meld. St. 6.

Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å kunne leve et selvstendig liv. Kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen, og det er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd. Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle. Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

I kapittel 4.2.5 brukte jeg dette sitatet for å analysere hvordan kunnskap settes i sammenheng med inkludering, og videre hvordan dette kan sees i lys av nyliberalisme. I tillegg kan man finne antagelser i dette sitatet som indikerer diskursivt arbeid for å normalisere en slik nyliberalisering av utdanningspolitikken som inkluderingsdiskursen omfavnes av. Blant annet påpekes det at tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Det fremkommer ikke videre begrunnelser, forskning eller argumentasjon for dette, men det

kan for leseren fremstå som at dette er en absolutt sannhet. Et alternativt fokus på tingenes tilstand kan eksempelvis være å fremme at tidlig innsats og inkluderende felleskap er viktig for elevenes psykiske helse og sosiale tilhørighet her og nå. Meld. St. 6 peker imidlertid fremover mot arbeidslivet, og driver i så måte diskursivt arbeid mot å normalisere nyliberaliseringen av diskursen. Eller - de arbeider for å opprettholde dominans innenfor det sosiale feltet, for å bruke Bourdieus terminologi (Aagre, 2014).

Et annet eksempel på fremleggelse av antagelser som normaliseres som absolutte sannheter, kan spores i følgende sitat.

For det tredje er kompetanse avgjørende. Det er allerede mye god kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene, men det er for store variasjoner rundt i landet. Vi trenger et kompetanseløft for å sikre et bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn uavhengig av hvor de bor (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Dette fremstår til dels inkonsistent med min redegjørelse for inkludering i kapittel 3 av denne studien. Der fremkommer det ikke mangelfull kunnskap etter min oppfatning, men snarere uenighet knyttet til hva et inkluderende pedagogisk tilbud er i praksis, og hvilke kriterier og forutsetninger som ligger til grunn for et inkluderende felleskap. Prinsippet om inkludering har tilsynelatende en ideologisk forankring som kan brukes til å begrunne motsigende praksiser. Meld. St. 6 peker på store variasjoner på skolene rundt om i landet, men i min studie fremkommer det også store variasjoner både i forskningsbasert litteratur og i styringsdokumenter.

Når det kommer til det intertekstuelle perspektivet, som viser til at tekster ikke kan ansees som uavhengige av hverandre (Skei, 2019), kan man finne implisitte forhold knyttet til en nyliberal diskurs, samt til samfunnsøkonomiske forhold. Dette har blitt begrunnet inngående i det foregående. Det mest eksplisitte forholdet hva angår inkludering, er imidlertid den intertekstuelle relasjonen mellom Meld. St. 6 og Nordahl-rapporten. I kapittel 3.2 av Meld. St. 6, «*et bedre tilbud til barn med behov for særskilt tilrettelegging*», heter første underkapittel «*Nordahl-rapporten – inkluderende fellesskap for barn og unge*». Dette kan i et maktperspektiv forstås som diskursivt arbeid for den dominerende representasjonen, ettersom Nordahl-rapporten har et allmennpedagogisk ståsted hvor retten til spesialundervisning ansees som ødeleggende for inkludering, og foreslås fjernet til fordel for styrking av ordinær undervisning (Nordahl et al., 2018).

I lys av rekontekstualisering kan de implisitte relasjonene til en nyliberal diskurs forstås som det Skrede (2017) kaller koloniseringsprosesser: Eksterne diskurser tar over innad i en annen diskurs. I et maktperspektiv kan det dermed se ut til at inkluderingsdiskursen ikke utelukkende reproducerer seg selv gjennom intertekstuelle relasjoner, men at den også rekontekstualiseres av en ekstern nyliberal diskurs. Dette manifesterer seg gjennom at prinsippet om inkludering som tidligere nevnt knyttes til fremtidig arbeidsliv, kunnskap, konkurransevne og samfunnsøkonomiske forhold, som ikke nødvendigvis har pedagogisk forankring, men også økonomisk.

4.7 Antydninger om diskursiv materialitet

Diskursiv materialitet, eller sosiale praksiser, sikter til hvordan praksisfeltet endres i den virkelige verden utenfor teksten (Neumann, 2001; Fairclough, 2010). Tittelen på kapittel 3 i Meld. St. 6, «*mer inkluderende praksis*», indikerer at det er nettopp endring i diskursiv materialitet (praksis) som er målet med meldingen til Stortinget. I tillegg

påpekes det at praksisen ikke er inkluderende nok per dags dato, gjennom bruk av ordet «mer». Som tidligere redegjort for, retter ikke Meld. St. 6 seg mot alle elever når den etterlyser mer inkluderende praksis, men mot elever med særskilte behov. Dette gjenspeiles også avslutningsvis i kapittel 3 av Meld. St. 6, når tiltakene og forventningene som skal føre til mer inkluderende praksis legges frem.

Regjeringen forventer at kommuner, fylkeskommuner og barnehage- og skoleeiere arbeider strukturert og målrettet for å forbedre det pedagogiske tilbudet til barn og lever med behov for særskilt tilrettelegging, inkludert barn og elever med stort læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 54).

Denne forventningen må sees i lys av hvordan Meld. St. 6 rammes inn, nemlig mot læring, kunnskap og fremtidig deltakelse i arbeidslivet. Hvor vidt denne forventningen stiller krav til en mer inkluderende praksis kan dermed fremstå noe uklart, ettersom arbeidet skal rette seg mot elever med særskilte behov sitt «pedagogiske tilbud». Dette er et mer generelt begrep enn for eksempel «inkluderende tilbud», som gjør at det avhenger av at leserens tolkning knytter det til fokus på inkluderende praksis. Ettersom læring, kunnskap og deltakelse i fremtidig arbeidsliv rammer inn teksten, kan denne forventningen potensielt bli knyttet til fokus på faglige resultater. Dette forsterkes av fokuset på lesing, skriving og regning.

Regjeringen vil vurdere å utvide bestemmelsen om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning for 1.-4. trinn til flere trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 54).

Hvor vidt utvidelse av intensiv opplæring i lesing, skriving og regning vil føre til mer inkluderende praksis, kan imidlertid diskuteres. Som tidligere redegjort for i henhold til hvordan Meld. St. 6 plasseres i den diskursive konteksten, setter Meld. St. 6 kunnskap i direkte forbindelse med inkludering – en nyliberal tanke hvor et godt liv først og fremst forutsetter kunnskap. Et tiltak basert på en slik forståelse av inkludering, kan i praksis føre til et økende prestasjonspress og resultatorientert fokus (Skaalvik & Skaalvik, 2006), og ser ut til å være mer økonomisk enn pedagogisk motivert ettersom det pekes på deltakelse i fremtidig arbeidsliv som begrunnelse for tiltaket.

Det tidligere nevnte fokuset på elever med stort læringspotensial gjenspeiles også i regjeringens tiltak og forventninger, og regjeringen vurderer å foreslå endringer i opplæringsloven for elever med stort læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 54). En slik spesifisering knyttet til et mål om «mer inkluderende praksis» vil kunne påvirke den diskursive materialiteten i form av at enkelte elevgrupper prioriteres høyere enn andre elevgrupper. Dette i stedet for at inkluderingsarbeidet rettes mot alle elever slik Salamanca-erklæringen initierer (UNESCO, 1994). Det er nærliggende at ressurser må flyttes i sammenheng med styrking av opplæringstilbudet og rettssikkerheten for elever med stort læringspotensial. Hvilke elevgrupper en slik prioritering vil gå på bekostning av blir fra mitt ståsted spekulasjon, men det er samtidig ikke utenkelig at det finnes mer marginaliserte elever i grunnskolen enn elever med stort læringspotensial. I alle fall gitt fokuset på kunnskap, konkurransevne og resultater.

5.0 Konklusjon

I denne studien har jeg i lys av kritisk diskursanalyse som teori og metode, og Meld. St. 6 som gjenstand for analyse, forsøkt å finne innebygde motsetninger, avdekke ideologiske forhold, ta stilling til uheldigheter innenfor diskursen og å fremheve alternative representasjoner. Dette har blitt gjort ved bruk av Neumann (2001) sin tilnærming til analyse, og gjennom å søke svar på forskningsspørsmålet:

Hvilke representasjoner for inkluderingsdiskursen kommer til uttrykk i Meld. St 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»?

Det fremkommer av hvordan Meld. St. 6 plasseres i den diskursive konteksten, at begrepene tilpasset opplæring, elevmedvirkning og elevmangfold ofte blir brukt i sammenheng med prinsippet om inkludering. Allikevel er det tydelig at både bruken av, og begrunnelsen for bruken av begrepene, varierer mellom ulike dokumenter i den diskursive konteksten. Dette gjør at også bruken av inkluderingsbegrepet varierer, og har ulike intensjoner for den diskursive materialiteten. Dette indikerer at forståelsen av inkludering varierer på fagfeltet og i praksis.

I funnene fra min studie trer et allmenpedagogisk ståsted frem som en dominerende representasjon for inkluderingsdiskursen i Meld. St. 6. Den dominerende representasjonen er fundert i et syn på at en inkluderende opplæring bør foregå innenfor rammene av ordinær undervisning. I den forbindelse fremmes styrking av det allmenpedagogiske tilbudet, mens det spesialpedagogiske fagfeltet fremlegges som segregerende og kunnskapsmessig mangelfullt. En alternativ representasjon i form av et spesialpedagogisk ståsted, tar til orde for at inkludering må forstås som en subjektiv opplevelse hos den enkelte. Prinsippet om inkludering vil i så måte kunne imøtekommes både innenfor og utenfor rammene av ordinær undervisning, og en styrking av spesialundervisningens vilkår vil være avgjørende for å gi et inkluderende opplæringstilbud i én skole for alle. Mine funn indikerer at Meld. St. 6 driver diskursivt arbeid for at det allmenpedagogiske ståstedet skal opprettholde dominans i diskursordenen.

I Meld. St. 6 knyttes utfordringer angående inkludering nærmest utelukkende til elever med særskilte behov. Dette må sees i lys av en intertekstuell relasjon til Nordahl-rapporten, som konkluderer med at det spesialpedagogiske systemet i Norge er segregerende (Nordahl et al., 2018). At spesialundervisning og elever med særskilte behov løftes frem som en utfordring knyttet til inkludering, er problematisk fordi det i seg selv har en segregerende vinkling (Befring, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2006; Wendelborg, 2017). Det strider også mot Salamanca-erklæringen, som er tydelig på at prinsippet om inkludering skal omfavne alle elever. Parallellen som Meld. St. 6 trekker mellom spesialundervisning og inkludering kan i lys av min analyse virke mot sin egen hensikt.

Min studie søker å løfte frem og utfordre underliggende ideologiske forankringer knyttet til nyliberalismen. I den forbindelse fremkommer det en rekontekstualisering av inkluderingsdiskursen tilknyttet en nyliberal diskurs. Meld. St. 6 begrunner et sterkt fokus på kunnskap med fremtidig konkurransedyktighet i arbeidslivet, og dette har forankring i samfunnsøkonomiske mål i stedet for pedagogiske. Videre skjules dette i

teksten gjennom å sette kunnskap i sammenheng med inkludering, på en måte som indikerer at disse to målene trekker i samme retning. Dette innebærer også en dreining fra fellesskapsfokus til individfokus, noe som fremkommer gjennom endring av hvordan begreper defineres sammenlignet med definisjoner i øvrig diskursiv kontekst. En nyliberalisering av inkluderingsdiskursen er uheldig, fordi det nyliberale synet på kunnskap står i kontrast til prinsippet om inkludering. Måling, testing, sammenligning og prestasjonspress, samt fokus på fremtidig konkurransedyktighet fremfor verdien av her og nå, underbygger mitt anliggende.

Når det kommer til min studie av Meld. St. 6, må det tas med i betraktningene at jeg studerer spesialpedagogikk, og dermed har tilknytning til fagfeltet. I så måte er jeg selv en påvirkelig del av diskursen, noe som må tas i betraktning ettersom kritisk diskursanalyse har tydelige innslag av subjektivitet. I forbindelse med endringene som foreslås i Meld. St. 6, ønsker jeg avslutningsvis å fremme forslag til videre kritisk diskursanalyse av dokumentet. I min studie har fokuset vært på prinsippet om inkludering i grunnskolen, men Meld. St. 6 foreslår også en rekke tiltak knyttet til omstrukturering av PP-tjenesten og Statped. Kritisk diskursanalyse kan være egnet for å analysere utdanningsideologiske forankringer bak denne omstruktureringen. Hva innebærer det at noe er «tett på», og er dette automatisk positivt slik som Meld. St. 6 antyder? Kan det være et poeng at slike instanser nettopp er distanserte fra de lokale forholdene? Hvilke konsekvenser vil en slik omstrukturering få i diskursens materialitet, for eksempel i forskjeller på hvordan ressursene tilfaller by og land?

6.0 Referanseliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda: Møreforskning.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Engelstad, F. (2019). *Makt*. Hentet fra <https://snl.no/makt>
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis – The Critical Study of Language*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. & Jensen, E.H. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N., Jessop, B. & Sayer, A. (2010). Critical realism and semiosis. I N. Fairclough (Red.). *Critical Discourse Analysis – The Critical Study of Language* (s. 202-223). Harlow: Pearson Education Limited.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 85-90.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis – a toolkit*. New York: Routledge.
- Grue, J. (2011). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming. I T.R. Hitching, A.B. Nilsen & A. Veum (Red.). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 116-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Harari, Y. N. (2018). *21 tanker for det 21. århundre*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 129-140.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning – innhald og funksjon* (s. 386-406). Oslo: Samlaget.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T.R. Hitching, A.B. Nilsen & A. Veum (Red.). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 11-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven (red.), F. Hjardemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-213). Oslo: Unipub.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-*

- årlige grunnskolen. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 91-102.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Lillejord, S. (2015). *Den lange veien mot en inkluderende skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nielsen, S. & Rødal, A. (2016). *Lærerenes kompetanse kan utjevne forskjeller mellom elever*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/timss-2015-larernes-kompetanse-kan-utjevne-forskjeller-mellom-elever/>
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, (2), 4-17.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skei, H. H. (2019). *Intertekstualitet*. Hentet fra <https://snl.no/intertekstualitet>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. (1. utg). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 103-114.
- Ulserød, T. (2019). *Hva er en stortingsmelding?* Hentet fra <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-en-stortingsmelding>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52110469.pdf>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-150). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2018a). Spesialpedagogikk for morgendagens skole – nye mål og ny mening. *Spesialpedagogikk*, (4), 17-23.
- Uthus, M. (2018b). Spesialpedagogikk – gamle myter og nye muligheter. *Spesialpedagogikk*, (4), 30-39.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I M. Uthus (red.). *Elevenes*

psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv (s. 110-129). Oslo:
Gyldendal Akademisk.

