

Sammendrag

Fokuset i denne studien er rettet mot en tematikk som med jevne mellomrom preger debatten om norsk skole: det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Tematikken har flere ganger blitt satt på dagsorden og diskutert både i mediebilde og i politiske dokumenter. Til tross for diskusjon og tidvis kritikk er det ikke tegn til store forandringer i systemet de siste årene. På bakgrunn av dette er studiens problemstilling: *Hvilke ulike diskursive representasjoner og hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp finner vi i diskursen om det spesialpedagogiske system i norsk grunnskole?*

For å svare på problemstillingen benyttes den tekstanalytiske tilnærmingen kritisk diskursanalyse. Intensjonene er å avdekke problematisering av diskursive grenser, hegemonisk kamp og motstand i diskursen, samt identifisere eventuelle maktforhold, treghet og forandring i diskursen. Studiens datagrunnlag består av opplæringsloven (1998), dagens retningslinjer for spesialundervisning: «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d), NOU 2003: 16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringer for alle*, NOU 2009: 18, *Rett til læring* og Nordahl-rapporten (2018): *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. De valgte tekstene er alle politiske dokumenter, lover og retningslinjer som inneholder føringer som påvirker diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

Funnene i analyse- og tolkningsarbeidet indikerer at diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole er en ustabil diskurs som inneholder flere forhold med problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp. Diskursen preges av konkurrerende virkelighetsoppfatninger som jeg har valgt å kategorisere under fellesbetegnelse «spesialundervisning» og «særskilt tilrettelegging», noe som bidrar med at flere forhold i diskursen inneholder spenninger og maktkamper. Videre viser funnene at til tross for motstand, problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp er det lite foranderlighet i diskursen. Tendensene er at diskursen preges av flere forhold som bidrar med å opprettholde diskursens regulariteter og treghet, og dermed opprettholder en relativt lukket feedback-loop. Likevel kommer det frem i analyse- og tolkningsarbeidet tendenser som viser at kryssing av diskursive grenser pågår i diskursen, og at dette kan være bidragsytende for videre diskursiv forandring.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en intens og lærerik prosess. Til tider har oppgaven medført noen tunge dager og en del frustrasjon. Når det er sagt, sitter jeg igjen med ny kunnskap og en masteroppgave som jeg er stolt over å ha fullført, og et produkt som jeg er stolt av å kunne presentere.

Valg av tema for studien var et relativt enkelt valg da det er en tematikk som jeg i stor grad interesserer meg for. Som fremtidig lærer og spesialpedagog er organiseringen av det spesialpedagogiske systemet viktig for min fremtidige arbeidshverdag, og ikke mins for mine fremtidige elevers skolehverdag. Hvordan jeg skulle gå frem i studien var et vanskeligere valg. Jeg vil i denne sammenhengen benytte muligheten til å takke min veileder Fride Flobakk-Sitter som presenterte meg for den tekstanalytiske tilnærmingen: kritisk diskursanalyse. I forkant av arbeidet med denne oppgaven hadde jeg ingen erfaring med tekstanalytiske tilnærminger, og dermed heller ingen erfaring med kritisk diskursanalyse. Jeg vil påstå at den nye kunnskapen jeg har fått gjennom arbeidet med denne kritiske diskursanalysen gjør meg til en styrket lærer og spesialpedagog. Dette fordi arbeidet har medført at jeg har oppdaget nye måter å se på de føringer som legges og de underliggende strukturer som oppstår, både i samfunnet generelt, men spesielt i skolesammenheng.

Jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å forske på en slik spennende tematikk, og ikke minst fått muligheten til å utforske den tekstanalytiske tilnærmingen: kritisk diskursanalyse. Jeg håper forskningsarbeidet kan bidra med ny kunnskap, og oppleves som spennende og lærerikt for de som måtte lese oppgaven.

Trondheim, mai 2018

Ingelin Greger.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
2	KONTEKSTEN FOR STUDIEN	3
2.1	EN SKOLE TILPASSET FOR ALLE	3
2.2	HISTORISK TILBAKEBLIKK.....	3
2.3	EN INKLUDERENDE, LIKEVERDIG OG TILPASSET OPPLÆRING	4
2.4	DET SPESIALPEDAGOGISKE TILBUDET FOR ELEVER I NORSK GRUNNSKOLE I DAG	5
3	KRITISK DISKURSANALYSE: TEORI OG METODE	7
3.1	DEN KRITISK DISKURSANALYTISKE TILNÆRMINGEN.....	7
3.2	DISKURSBEGREPET	8
3.3	VITENSKAPSSYN.....	9
3.4	DISKURSTEORI	10
3.4.1	<i>Representasjoner</i>	10
3.4.2	<i>Dominerende representasjoner</i>	11
3.4.3	<i>Makt</i>	11
3.4.4	<i>Diskursens regularitet</i>	13
3.4.5	<i>Diskursens treghet</i>	13
3.4.6	<i>Motstand</i>	13
3.4.7	<i>Hegemonisk kamp</i>	14
3.4.8	<i>Diskursive grenser</i>	14
3.5	KRITISK DISKURSANALYSE SOM METODISK RAMMEVERK.....	14
3.5.1	<i>Hegemoni som analysebegrep</i>	15
3.5.2	<i>Neumanns analysesteg</i>	16
3.5.3	<i>Kulturell kompetanse</i>	17
3.5.4	<i>Steg 1: Valg og avgrensning av diskursen</i>	18
3.5.5	<i>Steg 2: Identifikasjon av representasjoner</i>	18
3.6	PRESENTASJON AV DATAGRUNNLAGET	19
3.6.1	<i>Opplæringsloven</i>	19
3.6.2	<i>Udir: Dagens retningslinjer for spesialundervisning</i>	20
3.6.3	<i>NOU 2003: 16, I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringer for alle</i> ..	20
3.6.4	<i>NOU 2009: 18, Rett til læring</i>	20
3.6.5	<i>Nordahl-rapporten: Inkluderende felleskap for barn og unge</i>	21
3.7	RELABILITET, VALIDITET OG EGET FORSKNINGSTÅSTED.....	21
4	ANALYSE	25
4.1	DEN ANALYTISKE FREMGANGSMÅTEN	25
4.2	KULTURELL KOMPETANSE.....	26
4.3	STEG 1: AVGRENSNING AV DISKURSEN	27
4.4	STEG 2: IDENTIFIKASJON AV REPRESENTASJONER	30
4.5	PROBLEMATISERING AV DISKURSIVE GRENSER.....	31
4.5.1	<i>Brudd på prinsippet om en inkluderende skole</i>	31
4.5.2	<i>Spesialundervisningen – en avlastningsfunksjon</i>	32
4.5.3	<i>Fokus på diagnose</i>	34
4.5.4	<i>Bruk av ressurser</i>	35
4.5.5	<i>Kompetansen hos lærerne</i>	36
4.5.6	<i>PP-tjenesten</i>	38

5	TOLKNING	41
5.1	TOLKNING: FREMGANGSMÅTE OG HENSIKT	41
5.2	MOTSTAND FRA ANDRE VIRKELIGHETSFORSTÅELSER	42
5.3	EN LUKKET FEEDBACK-LOOP.....	44
5.3.1	<i>En håndfull egeninteresser</i>	44
5.3.2	<i>Økonomi: en underliggende maktbias</i>	48
5.3.3	<i>Sterke historiske røtter</i>	50
5.4	TENDENSER TIL KRYSSING AV DISKURSIVE GRENSER OG DISKURSIV FORANDRING....	51
5.4.1	<i>Fra moderate forslag til forandring til krass kritikk</i>	51
5.4.2	<i>En lærerutdanning i forandring</i>	52
5.4.3	<i>Små steg mot diskursiv forandring</i>	54
6	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	56
6.1	OPPSUMMERING AV STUDIEN	56
6.2	REFLEKSJON: BETYDNINGEN AV VALG OG EGEN FORFORSTÅELSE FOR STUDIEN.....	57
6.3	VEIEN VIDERE	57
	LITTERATURLISTE	58

1 Innledning

I dag har alle barn i norsk grunnskole som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Spesialundervisningen skal være med på å sikre at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen på lik linje med elever som ikke mottar spesialundervisning (ibid.). For å ivareta rettigheten til spesialundervisning, og de elevene som har krav på spesialundervisning, er det i Norge flere organisasjoner og institusjoner som arbeider systematisk med å skape et tilbud og en opplæring som ivaretar elevenes behov. Slike organisasjoner og institusjoner er statlig pedagogisk tjeneste (Statped), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og ikke minst skolene selv. I tillegg er det andre forhold som påvirker spesialundervisningen som utdanningspolitiske bestemmelser, både på statlig nivå og kommunalt nivå. Med andre ord er det et helt system som arbeider med å skape et spesialpedagogisk tilbud som på best mulig måte ivaretar de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i norsk grunnskole.

Det spesialpedagogiske systemet blir med jevne mellomrom tatt opp til drøfting og diskusjon, samt også kritiserte fra ulikt hold. Tematikken går igjen i flere politiske dokumenter og føringer, og i tillegg er det mange som ønsker å uttrykke sine meninger og tanker om temaet. Både lærere, spesialpedagoger, professorer og foreldre søker ulike plattformer for mulighet til å bidra med sine tanker og meninger i debatten. Diskusjonene fikk igjen nytt liv da Nordahl-utvalget i april 2018 presenterte rapporten: *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Denne rapporten er en av flere rapporter som skal ligge til grunn for en ny melding til Stortinget som skal publiseres høsten 2019 (Regjeringen, 2019). Slike politiske rapporter, utredninger og meldinger som tar opp tematikken om det spesialpedagogiske systemet kan vi finne mange av gjennom tidene, og til sammen kan de gi oss verdifull informasjon om det spesialpedagogiske systemet for elever i norsk grunnskole. Det er dette som er denne studiens anliggende: ved hjelp av en kritisk diskursanalytisk tilnærming skal jeg analysere nærmere de utdanningspolitiske føringene om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Dette skal jeg gjøre gjennom spesifikke utvalgte politiske utredninger, rapporter og føringer som omhandler tematikken.

Problemstilling for denne studien er dermed: *Hvilke ulike diskursive representasjoner og hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp finner vi i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole?*

Ved å benytte den kritisk diskursanalytiske tilnærmingen vil jeg kunne studere og analysere de underliggende strukturene, spenningene, meningene, holdningene og tankene i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Analyse materialet mitt vil være den nevnte Nordahl-rapporten (2018) i tillegg til opplæringsloven (1998), dagens retningslinjer for spesialundervisning: «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d), NOU 2003: 16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringer for alle* og NOU 2009: 18, *Rett til læring*. Dette er alle dokumenter med politiske føringer og bestemmelser om det spesialpedagogiske systemet i Norge, og er dermed dokumenter som bærer innhold som påvirker diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. En nærmere begrunnelse av valg av analyse materialet er beskrevet i kapittel 3 i oppgaven.

Kapittel 2 i oppgaven vil ta for seg konteksten for studiet. Dette kapittelet vil inneholde noe historikk om det spesialpedagogiske systemet. Videre vil det bli gjort en redegjørelse av dagens retningslinjer og rettigheter elevene har for spesialundervisning, og også den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. I dette kapittelet beskrives den tekstanalytiske tilnærmingen kritisk diskursanalyse, diskursbegrepet, diskursteori, vitenskapssyn samt presentasjon av det valgte analytiske rammeverket for oppgaven: Faircloughs analytiske begrep «hegemoni» og Neumanns analysesteg. Avslutningsvis presenteres analyse materialet for studien før jeg vurderer validitet, reliabilitet og eget forskningsståsted. I kapittel 4 vil funnene av analysearbeidet presenteres ved hjelp av Faircloughs analytiske begrep «hegemoni» og Neumanns analysesteg. Funnene i analysedelen vil bli fulgt opp i kapittel 5 der de blir sett i lys av utvalgt diskursteori. Til slutt vil det bli gjort en oppsummering og sluttkommentar i oppgavens kapittel 6.

2 Konteksten for studien

2.1 En skole tilpasset for alle

Den norske grunnskolen har et omfattende og viktig mandat. Overordnet handler det om at skolen skal legge til rette for læring og utvikling for alle barn mellom 5 og 16 år i Norge ut fra deres forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998). Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for all utdanning, men driften av grunnskolen ligger hos kommunene. Kommunene har dermed ansvar for at skolen følger lover, forskrifter, læreplaner, osv... som er nedfelt i opplæringsloven (1998) og utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og deres utøvende organ; Utdanningsdirektoratet. Det er svært mange barn mellom 5 og 16 år i Norge noe som betyr at det er svært mange ulike interesser, evner, forutsetninger og behov skolen skal tilrettelegge for i løpet av en skolehverdag. En måte skolen har valgt å løse denne oppgaven på er å skape to undervisningstilbud: den ordinære undervisningen, som viser til den undervisningen som gjennomføres med bakgrunn i at samtlige elever vil få et godt faglig utbytte, og spesialundervisningen. Videre i dette kapitlet skal vi bli bedre kjent med nettopp spesialundervisningen, og det systemet som jobber mot å skape en spesialundervisning som på best mulig måte ivaretar elevenes behov. Først og fremst skal jeg kort redegjøre for spesialundervisningens historie i Norge, før jeg går videre og presenterer noen av skolens overordnede prinsipper som også spesialundervisningen skal ivareta. Til slutt skal vi se nærmere på dagen spesialpedagogiske system.

2.2 Historisk tilbakeblikk

I en europeisk sammenheng finner man spesialskoler for barn med ulike behov helt tilbake til sent 1700-tall. I Norge ble den første spesialskolen for døve barn etablert i 1825, og flere skoler for døve barn ble etablert i årene som fulgte i flere av de store byene rundt om i landet (Befring, 2016). I 1951 trådte lov om spesialskoler i kraft og det ble statens ansvar å sørge for at alle elever med særskilte behov fikk et skoletilbud. Dette medførte at flere spesialskoler ble bygget og flere skoler for barn med syns- og hørselshemming, emosjonelle og sosiale problemer, samt såkalte evneveike og talehemmede fikk mulighet til å gå på spesialskole. Det vil si at det fortsatt på denne tiden var barn som ble klassifisert som «ikke opplæringsdyktige» og som dermed ikke

fikk gå på skolen. På denne tiden ble også hjelpeundervisning og hjelpeklasser innført, noe som medførte at flere barn fikk ekstra hjelp ved sin hjemmeskole (ibid.).

I 1970 publiserte Blom-utvalget sin utredning om det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og det ble dermed klart at det var behov for mer spesialpedagogisk kompetanse, samt at spesialskolene burde suppleres med lokale tilbud i normalskolen (Befring, 2016). Denne utredningen var starten på det vi i dag kaller inkludering av funksjonshemmede i nærskolene. Det startet først med ideologien om integrering av alle elever i den vanlige skolen som vokste gjennom 1970- og 80-tallet. De statlige spesialskolene ble gradvis omorganisert fra statlig til kommunale og fylkeskommunale skolevirksomheter, og i 1992 ble de statlige spesialskolene som ikke var omorganisert nedlagt. Parallelt ble det gjort endringer i den pedagogisk-psykologiske tjenesten og deres arbeidsoppgaver. Tidligere var deres arbeid preget av kategorisering av elever i et segregerte skolesystem, nå skulle de jobbe med systemarbeid i barnehage og skole heller enn å fokusere på individuelle tiltak. I 1998 ble spesialundervisning offisielt en individuell rettighet innlemmet i opplæringsloven (1998), og den gjentok at skolens virksomhet skulle tilpasse opplæringen etter elevenes behov (Askildt & Johnsen, 2016).

2.3 En inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring

Fra 1970-tallet ble det altså viktig for staten å integrere elever med ulike behov i nærskolene. På slutten av 80-tallet proklamerte FN full deltaking og likestilling som sentrale målsetninger for funksjonshemmede. Som et av flere land svarte Norge på dette med å sette inkludering som ideologisk rettesnor, ikke bare for skolen men også for alle deler av samfunnslivet (Befringer, 2016). Det ble dermed ikke nok og bare innlemme elever med utviklingshemming eller funksjonshemming i skolen, nå skulle fokuset være på at eleven skulle oppleve å være verdsatt som en del av fellesskapet på skolen (ibid.).

Inkluderingsprinsippet står sterkt i norsk skole i dag. Elevene skal oppleve inkludering både i det sosiale, det faglige og det kulturelle fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det handler både om å være en del av fellesskapet, samt tilpasning etter egne evner og behov. Opplæringen skal tilrettelegge for elevenes forskjeller, det vil si at elever i norsk skole også skal oppleve en likeverdig opplæring. En likeverdig opplæring bygger på prinsippet om

likeverd og handler om at elever skal bli møtt med forståelse og toleranse for deres forskjelligheter, og bli anerkjent som en berikelse i fellesskapet (ibid.). Inkludering og likeverd er to av skolens overordnede prinsipp, og det er nedfelt i opplæringsloven (1998) at skolen skal jobbe aktivt og systematisk med å skape et miljø der eleven føler seg trygg og opplever tilhørighet i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015; Opplæringslova, 1998, § 9 A - 4).

Et annet overordnet prinsipp skolen må forholde seg til er prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er også nedfelt i opplæringsloven (1998) §1-3, og handler om at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette gjelder alle elever, både elever i den ordinære opplæringen og elever med rett til spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering og likeverdig opplæring, og skal dermed være en bidragsyter til å skape et miljø der elevene føler seg trygg og ivaretatt til tross for deres forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.4 Det spesialpedagogiske tilbudet for elever i norsk grunnskole i dag

De elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen og den tilpassede opplæring som det skal legges til rette for i den ordinære undervisningen, har rett på spesialundervisning. I dag er det nedfelt i opplæringsloven (1998) §5-1 at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Spesialundervisningen skal bidra med å sikre at elevene får et tilfredsstillende opplæringstilbud ut fra deres forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998). Dermed innebærer spesialundervisningen ofte at eleven jobber etter tilpassede læringsmål, og i tillegg kan det innebære at eleven får særskilt tilpasset utstyr hvis det er behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2018).

For å sikre at elever med rett til spesialundervisning får et tilfredsstillende tilbud er det flere instanser som jobber mot å oppnå dette. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er en kommunal eller fylkeskommunal tjeneste som skal bistå skolen i arbeidet med å tilpasse spesialundervisningen for elever med særskilte behov. PP-tjenesten skal blant annet bistå skolen med kartlegging og utredning av elever som skolen er bekymret for, samt utarbeide en sakkyndig vurdering for de elevene som har rett til spesialundervisning. PP-tjenesten skal også

være tilgjengelig for skolens personale for veiledning og kursing (Utdanningsdirektoratet, 2017a). PP-tjeneste kan vider kontakte statlig pedagogisk tjeneste (Statped) ved behov. Statped er en nasjonal etat underlagt Utdanningsdirektoratet som har spesialisert seg på enkelte fagområder som de bistår PP-tjeneste og skolen med. De valgte fagområdene er: syn, hørsel, døvblinde, språk/tale, sammensatte lærevansker og erverver hjerneskade. Statped er delt i fire regioner, nord, midt, vest og sørøst, samt et hovedkontor, og skal være tilgjengelig for alle kommuner og fylkeskommuner i sin region når det er behov for bistand (Statped, 2016).

Hvis skolen er bekymret for elevens muligheter til å få en tilfredsstillende opplæring i den ordinære undervisningen skal rektor sende en henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste), så fremst foreldrene samtykker til dette. Dette skal gjøres etter at skolen har forsøkt å tilpasse opplæringen for eleven i den ordinære undervisninga, samt har utført de kartlegginger som skolen har kompetanse til å gjennomføre. Det er også mulig for foreldrene å kreve henvisning av eget barn til PP-tjenesten hvis de ønsker det. Dette er starten av tiltakskjeden i arbeidet med å undersøke om eleven har rett til spesialundervisning. Når PP-tjenesten har mottatt skolens bekymring med en grundig begrunnelse og beskrivelse av allerede igangsatte tiltak og kartlegginger, starter PP-tjenesten med sine kartlegginger og utredninger. Ansatte fra PP-tjenesten snakker ofte med foreldre, lærere og eleven selv, samt at de besøker skolen og eleven for å se eleven i dens eget skolemiljø. Når PP-tjenesten er ferdig med sine undersøkelser skal de skrive en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning i, tiltak som bør iverksettes for eleven og hvordan tiltakene skal organiseres. På den måten har skolen retningslinjer for hvilke tiltak som best ivaretar elevens behov og forutsetninger når de skal utarbeide elevens enkeltvedtak og individuelle opplæringsplan (IOP). Elevens spesialundervisning skal fortløpende evalueres hele skoleåret slik at elevens tiltak er oppdatert og tilrettelagt etter hvert som eleven lærer og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

3 Kritisk diskursanalyse: Teori og metode.

3.1 Den kritisk diskursanalytiske tilnærmingen

Forskning handler om systematisk innhenting og undersøkelse av informasjon (Kleven, 2014). Dette systematiske arbeidet kan gjøres på ulike måter. Fremgangsmåten man velger å benytte for å belyse den valgte tematikken avhenger av problemstillingen (ibid.). For å svare på oppgavens problemstilling: *Hvilke ulike diskursive representasjoner og hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp finner vi i diskursen om det spesialpedagogiske system i norsk grunnskole?* har jeg valgt å bruke den tekstanalytiske tilnærmingen kritisk diskursanalyse. Tekstanalytiske tilnærminger skiller seg ut fra andre metoder ved at de i hovedsak handler om å innhente og undersøke informasjon gjennom analyse av allerede eksisterende tekster (Bratberg, 2017). Tekster er her forstått i vid forstand da det kan være filmer, handlinger, bilder eller skrevne ord. For denne studien er analyse materialet tekster bestående av utsagn, ytringer og ord som omhandler den valgte tematikken. Dermed vurderer jeg at en diskursanalytisk tilnærming er en egnet tekstanalytisk tilnærming for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Diskursanalyse er en overordnet diskurstradisjon som gir meg mulighet til å kombinere ytringer, tekst og språklige handlinger med analyse av kultur og samfunn. Hvordan dette kan brukes som metodisk tilnærming forklarer Bratberg (2017, s. 39) på denne måten: «Diskursanalysen forener teori og metode fordi den både viser til konkrete teknikker for kvalitativ analyse av tekst og samtidig bygger på teoretiske antagelser om språkets betydning». Videre ønsker jeg å kunne gjøre et dypere analytisk arbeid og studere hvilke underliggende strukturer, meninger og spenninger tekstmaterialet inneholder, og hvordan de påvirker diskursen. Derfor vil jeg benytte den diskursanalytiske tilnærmingen kritisk diskursanalyse for å svare på oppgavens problemstilling. Kritisk diskursanalyse er en undergren av diskursanalytiske tilnærminger. Videre i oppgaven vil jeg bruke både begrepet «diskursanalyse» der jeg sikter til den overordnede diskurstradisjonen, og benytte begrepet «kritisk diskursanalyse» der jeg snakker spesifikt om undergrenen kritisk diskursanalyse.

Som nevnt gir en kritisk diskursanalyse oss en mulighet til å gjøre en dypere analyse av hva ordene og setningene i analyse materialet bærer med seg. Vi kan finne frem til forhold ved diskursen som er fraværende i teksten, med som kommuniseres implisitt (Skrede, 2017). En kritisk diskursanalyse tillater diskursanalytikeren å sette et kritisk blikk på diskursen og

problematisere de representasjonene som fremstår som «gitte sannheter». Fokuset for studien vil være å studere den dialektiske relasjonen mellom tekst og språk, og sosiale strukturer og samfunn. Dette arbeidet krever både tekstanalytiske verktøy og makro-sosiologiske teorier (Fairclough, 2010). Hensikten med studien i denne oppgaven er nettopp å undersøke og avdekke hvilke representasjoner som fremstår som «sanne» i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, samt hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp diskursen inneholder. Å knytte makro-sosiologiske teorier om samfunnsstrukturer med spesifikke tekstanalytiske funn jeg finner i datamaterialet vil hjelpe med å kunne svare på problemstillingen. Derfor vurderer jeg det som hensiktsmessig at den tekstanalytiske tilnærmingen kritisk diskursanalyse blir tatt i bruk for å svare på problemstillingen for denne studien.

3.2 Diskursbegrepet

Diskursbegrepet er et omfattende begrep som mange har forsøkt å definere. I arbeidet med en kritisk diskursanalyse er det naturlig å forsøke å finne fremt til en definisjon av begrepet for å kunne oppnå en helhetlig forståelse av studiet. I dagligtalen beskrives diskursbegrepet gjerne som samtale eller en diskusjon. For dette studiet er ikke denne forklaringen tilstrekkelig. Forskeren Iver B. Neumann presenterer en mer dekkende forklaring på det komplekse begrepet slik:

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).

Med andre ord omhandler diskursbegrepet felles virkelighetsoppfattelser som fremstår som normale for innehaverne, og som dermed er styrende for deres tanker og handlinger. Bratberg (2017, s. 36) forklarer begrepet ved å beskrive at vi ikke fritt velger våre ideer men vi er bundet av «bevisste og ubevisste strukturer av ideer som samlet gir et bestemt perspektiv på virkeligheten». Med bakgrunn i disse definisjonene kan vi forsøke å oppsummere diskursbegrepet som underliggende strukturer som legger premisser for våre virkelighetsoppfattelser, og som dermed ligger forut for vår tanke, ideer, språk og handling.

3.3 Vitenskapssyn

Ulike metodiske tilnæringer tar utgangspunkt i ulike kunnskapssyn. Kunnskapssynene hviler på et vitenskapsteoretisk grunnlag som påvirker hvordan man forstår forskning (Hjardemaal, 2014). Overordnet handler det om hva som kreves for at ulike funn skal kunne kvalifiseres som tilstrekkelig utvikling av kunnskap (ibid.). Et grundig kunnskapsgrunnlag om den kritisk diskursanalytiske tilnærmingen er ikke nødvendig for å kunne engasjere seg i en kritisk diskursanalyse, men det kan bidra med å gi mer innsikt og forståelse for hva som ligger til grunn for tilnærmingen (Skrede, 2017). Diskursanalyse søker ikke standardiserte datamateriale og allmenne årsakssammenhenger, men vender seg heller mot den fortolkende vitenskapstradisjonen (Bratberg, 2017). Dermed er det klare sammenhenger mellom den diskursanalytiske tilnærmingen og et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon som skapes mellom mennesker gjennom kultur, språk og individuelle perspektiver (Hjardemaal, 2014). Kritisk diskursanalyse skiller seg derimot noe ut fra den tradisjonelle diskursanalysen ved at den inneholder et kritisk element. Dermed kan en se sammenhenger med andre vitenskapsteoretiske grunnlag, som kritisk realisme – en vitenskapsfilosofisk retning knyttet til den britiske filosofen Roy Bhaskar (Skrede, 2017).

Kritisk realisme skiller mellom virkeligheten «som den er» og den konstruerte virkeligheten, det vil si de forestillingene vi har om den. Dermed sier de at det finnes en objektiv virkelighet, uavhengig av våre begreper om den, samtidig som ens egen oppfatning av virkeligheten påvirkes av den sosiale verden vi lever i (Hjardemaal, 2014). Fairclough (2010) knytter kritisk realisme til kritisk diskursanalyse, og støtter seg på Bhaskar ved å si at virkeligheten ikke kan reduseres til en diskurs, men heller forstås gjennom tre domener: det empiriske domenet, det faktiske domenet og det virkelige (eller potensielle) domenet (Fairclough, 2010). Det empiriske domenet handler om våre observasjoner, erfaringer og konstruksjoner av verden og må skilles fra de to andre domenenene da de reflekterer virkeligheten. Det virkelige (potensielle) domenet omhandler hva som kan skje, og det kan dermed generere det faktiske domenet som handler om fenomener og begivenheter som faktisk oppstår (Skrede, 2017). Vi kan dermed ikke redusere virkeligheten til våre forestillinger om den, den må sees i sammenheng med den sosiale verden vi lever i. Dette gjelder også for tekster, og Fairclough (2010) sier at vi ikke kan trekke slutninger av tekster basert på våre egne forestillinger om den, men se den i kontekst med vår sosiale verden. I tillegg må vi heller ikke tro at en tekstanalyse noen gang blir fullstendig eller

endelig, men den kan gi oss verdifull informasjon om virkeligheten som er viktig å belyse (Fairclough, 2010). Fairclough (2010) argumenterer videre for at en tekstanalyse vil gi oss noe begrenset informasjon. En tverrfaglig tilnærming som kritisk diskursanalyse der man studerer den dialektiske relasjonen mellom tekst og språk, og sosiale strukturer og samfunn ved å bruke tekstanalytiske verktøy og makro-sosiologiske teorier vil i større grad kunne gi innsikt i deler av tekstens virkelighet (ibid.).

3.4 Diskursteori

I prosessen med å utarbeide en kritisk diskursanalyse er det flere ulike diskursteorier diskursanalytikeren kan bruke for å gripe fatt i oppfatninger, meninger, spenninger og underliggende strukturer i en gitt diskurs. Videre i denne delen av oppgaven vil jeg presentere de teoriene som er aktuelle for den kommende analysen. Valg av teori er tatt på bakgrunn av relevans for å kunne svare på problemstillingen.

3.4.1 Representasjoner

Det er mellom vår fysiske gitte verden og vår sansing av den våre virkelighetsforståelser og sannheter befinner seg. Det vil si at representasjoner kan forklares som måten verden fremtrer for mennesket på (Neumann, 2001). Den samme forståelsen av begrepet finner vi hos Bratberg (2017) som forklarer at en representasjon illustrerer måten vi forstår verden rundt oss. Videre forklarer Neumann (2001, s. 178 & s. 62) «Når bærere av samme representasjon institusjonaliserer seg, utgjør de en *posisjon* i diskursen» & «... forholdsvis klart definerte posisjoner som kan finne resonans blant et stort antall bærere». Det vil si at grupper som bærer samme representasjon i diskursen sammen utgjøre en diskursiv posisjon. Diskursive posisjoner kjennetegnes ved gruppering av aktører som deler verdier, standpunkt og meninger som er formalisert i et sette med utsagn knyttet til diskursens tematikk (ibid.). Når man skal gjennomføre en kritisk diskursanalyse er, blant annet, oppgaven til diskursanalytikeren å finne frem til disse representasjonene eventuelt også posisjonene i diskursen. For denne studien vil arbeidet være å finne hvilke representasjoner og posisjoner som preger den politiske debatten om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

En diskurs kan bestå av flere representasjoner som både kan være stabile eller bli utfordret av andre representasjoner. Det er ikke diskursanalytikerens oppgave å trekke frem representasjoner i diskursen og dermed utpeke dem som «sanne» eller «gale», men heller studere om noen representasjoner er mer eller mindre utfordret enn andre i en diskurs. På denne måten vil diskursanalytikerene kunne vise spennet av representasjoner som finnes i diskursen (Neumann, 2001).

3.4.2 Dominerende representasjoner

I en diskurs vil en ofte finne representasjoner som er mer dominerende enn andre. Enkelte ideer eller oppfattelser kommer oftere frem enn andre, og blir ansett som mer «viktige» eller «riktig». Disse representasjonene er dominerende representasjoner av virkeligheten. Ofte vil de dominerende representasjonene betraktes som mer gitt i diskursen, og tas mer som en selvfølge. De er forholdvis lite utfordret i diskursen, noe som vil si at de lever i en tilstand av hegemoni (Neumann, 2001). Med andre ord har de dominerende virkelighetsoppfatningene en makt i diskursen der andre forståelser og oppfatninger ikke kommer frem. Det vil si at en dominerende representasjon er mer virkelighetskonstituerende enn andre representasjoner. Selv om representasjonene er dominerende i en diskurs betyr det ikke at de er vedtatte sannheter som er allmenngyldige, men de vurderes å være de mest «viktige» eller «riktige» i den gitte diskursen (ibid.).

3.4.3 Makt

En dominerende representasjon kan bare holde sin plass som dominerende så lenge den opprettholdes i diskursen. Hvordan representasjonen kan holdes dominerende har med hvor makten ligger til å fremme ønskelige virkelighetsoppfatninger i en gitt diskurs. Makt er ikke nødvendigvis noe negativt og Fairclough (2010) sier at vi er avhengig av maktstrukturer for at samfunnet skal fungere. Det er når makt utøves på en slik måte at det får uheldige konsekvenser for en sosial gruppe at det kan være interessant å studere gjennom en kritisk diskursanalyse (ibid.).

For å prøve å gjøre maktaspektet i en diskurs tydeligere skiller vi gjerne mellom «the power over discourse» og «the power of discourse» (Fairclough, 2010). «The power over discourse» eller «makten over diskursen», innebærer at ulike aktører i diskursen har større makt enn andre, og vil dermed kunne fremme deres virkelighetsoppfatninger i større grad enn andre aktører (ibid.). Aktørene fremmer deres virkelighetsoppfatninger aktivt og bevisst ved at de handler på en måte som styrer, former og/eller regulerer diskursen. Dette gjør de ved å bevisste fremme visse representasjoner, holde tilbake andre representasjoner, legge sanksjoner mot visse typer praksiser, eller fremme andre typer praksis (ibid.). Hvorfor noen aktører har større innflytelse i en diskurs enn andre kan ha sitt grunnlag i ulike forhold, som for eksempel større tilgjengelighet til å disponere økonomiske midler, eller til å uttrykke sine meninger i politikken og i mediebildet. Det er ingen enkel oppgave for aktørene å skulle holde den ønskelige representasjonen dominerende til enhver tid da verden er i kontinuerlig forandring, og nye meninger og ideer stadig blir presentert. Å holde en representasjon dominerende krever hardt diskursivt arbeid. Diskursivt arbeid innebærer at den dominerende representasjonen stadig blir fremmet av medlemmene av diskursen, og at de stadig bekrefter dens gyldighet. På den måten blir representasjonene opprettholdt som styrende og dominerende, og blir dermed retningsgivende i diskursen (Neumann, 2001).

«The power of discourse» eller «makten til diskursen», innebærer at makten ligger i diskursen selv. Makten ligger hos diskursen på den måten at strukturer og faktorer i diskursen påvirker og regulerer hvordan aktørene i diskursen tenker, snakker og handler på. Dermed vil individene og gruppene i diskursen i liten grad utfordre de dominerende representasjonene fordi de oppfattes som «normale» eller «gitte» (Fairclough, 2010). De strukturene som former diskursen har blitt «naturlige» og oppfattes som en selvfølge av gruppene og individene i diskursen. Makten til diskursen kan sees i sammenheng med det vi kaller diskursens regularitet og diskursens treghet. Det vil si at diskursens representasjoner blir reproduisert på grunn av en form for sosial resonans noe som skaper en treghet i diskursen som gjør den vanskelig å forandre (Neumann, 2001).

Diskursanalytikerens arbeid vil innebære å belyse og stille spørsmål ved de meningene og ideene som er dominerende i en diskurs, samt identifisere hvorfor de opprettholdes. Bratberg (2017) påpeker at det er hensiktsmessig å identifisere det som gir retning til diskursen da dette vil hjelpe med å finne frem til de dominerende representasjonene.

3.4.4 *Diskursens regularitet*

«Diskursen finnes i kraft av regulariteter» (Neumann, 2001, s. 92). Diskursen holdes konstant ved sosiale praksiser, også kalt handlingstyper som finner sted i ulike sosiale kontekster med en viss grad av regularitet (ibid.). Det vil si at diskursen representasjoner blir reproduisert gjennom sosiale praksiser fordi de har en eller annen form for sosial resonans, og diskursen holdes dermed konstant. Diskursens regulariteter blir ofte forklart og illustrert som en lukket feedback-loop mellom verdier, virkelighet og institusjon. Det er kontinuerlig arbeid mellom verdier, virkeligheter og institusjoner i en gitt diskurs, og jo sterkere resonans det er mellom regularitetene, jo mer lukket blir feedback-loopen og dermed vanskeligere og forandre (Neumann, 2001).

3.4.5 *Diskursens treghet*

Diskursen kan opprettholdes av rutiniserte representasjoner og praksiser, det som tidligere har blitt forklart som diskursens regularitet (Neumann, 2001). Disse regularitetene blir tatt som en selvfølge av diskursens deltakere, og skaper en treghet i diskursen. Diskursens treghet handler om hvor stabil og vanskelig å forandre en gitt diskurs er (ibid.). Enkelte diskurser kan være vanskeligere og påvirke og forandre enn andre, og da snakker vi om diskursens treghet. Å skape en stabil og konsekvent diskurs der enkelte representasjoner dominerer andre krever hardt diskursivt arbeid (Neumann, 2001).

3.4.6 *Motstand*

Alternative representasjoner vil alltid kunne utfordre de dominerende representasjonene i en diskurs og gi dem motstand (Neumann, 2001). Det vil si at motstand handler om at en eller flere forståelser konkurrerer for å oppnå gyldighet. Motstand kan skje på ulike måter, enten ved at alternative representasjoner blir bekreftet, nye representasjoner blir fremmet eller å holde tilbake bekreftelse på de dominerende representasjonen (ibid.). Motstand kan bryte feedback-loopen og føre til hegemonisk kamp, kryssing av diskursive grenser og dermed diskursiv

forandring. Dette innebærer at nye virkelighetsoppfatninger blir belyst og videre kan bli ansett for å være det som er mest «viktig» eller «riktig» (Neumann, 2001).

3.4.7 *Hegemonisk kamp*

Når ulike aktører viser motstand ved å presentere alternative representasjoner som konkurrerer med de dominerende representasjonene om deres gyldighet oppstår det som Fairclough (2010) beskriver som hegemonisk kamp eller diskursiv kamp. Det oppstår spenning mellom maktforhold i diskursen. Dette innebærer at representasjonene konkurrerer om at deres virkelighetsforståelse skal oppfattes som gyldige og oppnå hegemoni. Med andre ord foregår det en kamp som både reproducerer og forandrer virkeligheten (Fairclough, 2010).

3.4.8 *Diskursive grenser*

Hegemonisk kamp mellom representasjonene er ofte en problematisering av diskursive grenser. Diskursive grenser strekkes, forandres eller viskes ut og tilpasses eksisterende konvensjoner på nye måter. De gjeldene virkelighetsforståelsene blir utfordret, og nye alternative representasjoner fremmes. Kryssing og skapelse av nye grenser fører til diskursiv forandring (Fairclough, 2010). Dermed innebærer en kritisk diskursanalyse ikke bare identifikasjon av representasjoner og dominerende representasjoner, men også identifikasjon av motstand fra alternative representasjoner som konkurrerer om virkelighetsforståelsen i samme diskurs. På denne måte kan vi se tegn til hegemonisk kamp og kryssing av diskursive grenser, og dermed finne fremt til spenninger og underliggende strukturer i diskursen (ibid.).

3.5 Kritisk diskursanalyse som metodisk rammeverk

I arbeidet med en kritisk diskursanalyse er en av diskursanalytikerens oppgaver å koble teori om samfunnsstrukturer, som de nevnte diskursteoriene ovenfor, med konkrete teknikker for analyse av en diskurs (Hitching & Veum, 2011). På denne måten vil diskursanalytikerens kunne gripe fatt i underliggende strukturer i diskursen ved hjelp av konkrete teknikker for analyse av

tekst. Bratberg (2017) har forklart oss at diskursanalyse brukes som teori og metode ved å si at «Diskursanalysen forener teori og metode fordi den både viser til konkrete teknikker for kvalitativ analyse av tekst og samtidig bygger på teoretiske antagelser om språkets betydning» (Bratberg, 2017, s. 39). Det er flere ulike rammeverk som har blitt utarbeidet med tanke på å systematisere gjennomføringen av en diskursanalyse. Når man arbeider med å utarbeide en kritisk diskursanalyse kan man selv velge hvilken teoretisk forankring og metode som skal tas i bruk ut ifra hva som i høyest grad ivaretar oppgavens problemstilling (Bratberg, 2017). I denne studien har jeg vurdert det som hensiktsmessig å benytte meg av Faircloughs analysebegrep «hegemoni», samt Neumanns fire analysesteg i en diskursanalyse. Grunnen til at jeg metodisk har gjort disse valgene er fordi Faircloughs analysebegrep «hegemoni» og Neumanns analysesteg ivaretar flere av de aspektene som skal studeres i denne oppgaven, det vil si å identifisere diskursen representasjoner, samt identifisere problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp. Faircloughs analysebegrep hegemoni vil først og fremst bli presentert da hegemoni er et sentralt begrep i studien og vil dermed ha en sentral rolle gjennom hele analysen. Deretter vil de relevante stegene i Neumanns analysemodell bli presentert da de er behjelpelig med å avgrense studien, samt identifisere representasjoner i diskursen.

3.5.1 *Hegemoni som analysebegrep*

Fairclough (2010) og hans teorier om makt og diskurser er sentrale utgangspunkter i arbeidet med en kritisk diskursanalyse. I denne oppgaven skal vi ta i bruk hans teoretiske maktbegrep *hegemoni*. Fairclough snakker om hegemoni som et av flere begrep som kan brukes som rammeverk og teoretisk forankring i en kritisk diskursanalyse. Deler av problemstillingen for denne studien innebærer å undersøke om det finnes tegn til hegemonisk kamp i diskursen. Dermed vurderes det som hensiktsmessig og nødvendig og også bruke dette analysebegrepet som en del av analysen. Poenget blir da at hegemonikonseptet brukes som et sentralt utgangspunkt, som store deler av analysen dreier seg rundt. Her vil sentrale aspekt knyttet til hegemoni – slik som debatt, motstand, konflikt, kamp og makt – være tegn man ser etter når man analyserer diskursen.

Hegemoni omhandler relasjoner av dialog, konflikt, kamp og dominans i diskurser (Fairclough, 2010). Fairclough (2010) påpeker hvordan enkelte virkelighetsoppfatninger og regulariteter vil utgjøre et naturlig senter for kamp og forandring i diskursen. Dette innebærer at en diskurs ikke

er fastsatt, og at diskursens fortellinger, praksiser, verdier og institusjoner derfor er foranderlige (Fairclough, 2010). Det er i denne sammenhengen vi kan trekke inn maktbegrepet da forhandlinger innad i diskursen ofte vil føre til spill mellom ulike aktørers intensjoner og strategier for å forme en diskurs på en bestemt måte. Det handler gjerne om dominans og lederskap i de politiske, kulturelle, økonomiske og ideologiske domener i samfunnet. Dermed innebærer hegemoni at det pågår en konstant kamp for å opprettholde eller destabilisere dominans, en tilstand Fairclough kaller hegemonisk kamp (ibid.).

I denne sammenhengen er det nyttig å se tilbake på sammenhengen mellom diskursens regulariteter og treghet. Som tidligere nevnt innebærer dette at diskursen holdes konstant i en feedback-loop mellom virkelighet, verdier og institusjoner. Jo sterkere resonans det er mellom diskursive regulariteter, jo mer lukket blir feedback-loopen noe som fører til en sterk selvoppretholdende diskurs med sterk treghet, og dermed større vansker å bryte og forandre (Neumann, 2001). Dette er et viktig aspekt da diskursiv forandring må ses som et samspill mellom individuelle aktører eller grupper og diskursive strukturer. Aktørene vil gjerne kjempe om de virkelighetsoppfatningene de anser som «riktige» eller «viktige», mens diskursive strukturer opprettholdes av diskursen selv. Dermed må hegemoni sees som et samspill mellom «power over discourse» og «power of discourse» da begge disse maktaspektene har påvirkning på foranderligheten i diskursen. Siden hegemoni handler om forhandlingsprosesser kan motstand fra andre representasjoner oppstå, noe som kan føre til kryssing av diskursive grenser og dermed problematisering av diskursive grenser, og videre til diskursiv forandring. Det er nettopp disse diskursive kryssningene og forandringene Fairclough mener vi må undersøke og studere i arbeidet med en kritisk diskursanalyse, da spesielt hvis analysefokuset er knyttet til hegemonikonseptet (Fairclough, 2010).

3.5.2 *Neumanns analysesteg*

Neumann (2001) har utviklet en analysemodell som kan benyttes når en kritisk diskursanalyse skal gjennomføres. Modellen består av fem steg som i kronologisk rekkefølge består av kulturell kompetanse, avgrensning av diskursen, identifikasjon av representasjoner, identifikasjon av diskursens lagdeling og diskursen materialitet (Neumann, 2001). Det er ikke alle stegene i Neumanns analysemodell som er relevant for denne studien, dermed vil ikke alle stegene tas i bruk. For denne oppgaven har jeg vurderer at de tre første stegene i analysen vil være

mest hensiktsmessig å bruke for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Dette innebærer stegene: kulturell kompetanse, avgrensning av diskursen og identifikasjon av representasjoner. Det hadde vært interessant å gjennomføre også steget diskursens lagdeling, men jeg har vurdert det slik at ut ifra oppgavens omfang og formål er de tre første stegene mest relevant for å kunne svare på problemstillingen. Det er ikke mulig å forutsi hvordan de politiske føringene og valgene vil påvirke hvordan fremtidens spesialpedagogiske system for elever i norsk grunnskole vil ta form i praksis. På samme tid hadde det blitt for omfattende for denne studien å analysere hvordan dagens politiske føringer får en materialitet i praksis i norsk grunnskole. Dermed er heller ikke Neumanns siste steg, diskursens materialitet, tatt med i denne studien. Ved å benytte de tre første stegene får jeg hjelp til å avgrense studien, samt gripe fatt i hvilke representasjoner som kommer til uttrykk i diskursen om det spesialpedagogiske system i norsk grunnskole, hvilke representasjoner som fremstår som dominerende, og eventuell kamp mellom representasjonene.

3.5.3 Kulturell kompetanse

Før diskursanalytikeren setter i gang med arbeidet med å gjennomføre en kritisk diskursanalyse sier Neumann (2001) at noen sentrale forutsetninger må være oppfylt. Det er at diskursanalytikeren må ha en generelle kjennskap til den tematikken som skal studeres, med andre ord må diskursanalytikeren inneha kulturell kompetanse om det valgte feltet for studien (Neumann, 2001). Kulturell kompetanser er dermed ikke et steg i analysen slik som det er omtalt i denne oppgaven, men det er en forutsetning som må ligge til grunn for å kunne gjennomføre en helhetlig og grundig kritisk diskursanalyse. Det er et viktig steg i gjennomføringen av en kritisk diskursanalyse for å forstå hvorfor ting har blitt som der er blitt. For at diskursanalytikeren skal kunne tilegne seg tilstrekkelig kulturell kompetanse innebærer det å sette seg inn i diskursens historie, språk, regler og begreper (ibid.). Dette fordi språk, regler og begreper gjerne har ulik betydning avhengig av kultur eller kontekst (Kjeldstadli, 1999). Tilegnelse av kulturell kompetanse for denne studien vil bli gjort i en mer omfattende utredelse i kapittel 4 av denne oppgaven.

3.5.4 Steg 1: Valg og avgrensning av diskursen

Etter at diskursanalytikeren har ervervet seg tilstrekkelig kulturell kompetanse er neste steget i Neumanns analysemodell og avgrense diskursen (Neumann, 2001). Den sosiale virkeligheten vil lever i eksisterer i ulike diskurser, dermed kan ikke en diskurs løsrives fra alle andre eksisterende diskurser (ibid.). Det byr gjerne på avgrensingsproblemer for diskursanalytikeren at diskurser overlapper og flyter inn i hverandre. Derfor er det viktig at diskursanalytikeren trekker linjer og gjør klare avgrensninger for den diskursen som skal studeres. Avgrensningen må gjøres både i omfang, dybde og tid (ibid.). Som et eksempel kan vi se nærmere på den valgte diskursen for denne studien. Diskursen for spesialpedagogikk er den overordnede diskursen for denne studien. Det er likevel for omfattende og studere hele diskursen, og det er dermed nødvendig med avgrensning i omfang: skal studiet ta høyde for både internasjonale-, nasjonale- eller lokale føringer om tematikken, dybde: skal studiet dreier seg om alle gruppene mennesker som deler sin mening om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, og tid: skal analysen være synkron eller diakron. I kapittel 4 vil jeg kommet tilbake til avgrensning av den valgte diskursen for denne studien, og gjøre en grundig avgrensning av diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

3.5.5 Steg 2: Identifikasjon av representasjoner

Neste steg i Neumanns analysemodell har som hensikt å identifisere hvilke representasjoner som finnes i den valgte diskursen, samt om det er noen representasjoner som er mer dominerende enn andre eller mer utfordret i diskursen (Neumann, 2001). Dette steget vil hjelpe diskursanalytikeren med å analysere om det eksisterer konflikt, motstand eller kamp mellom representasjonene i diskursen (ibid.). Dette henger da også tett sammen med analysekonseptet hegemoni. På den måten kan diskursanalytikeren identifisere de kollektive virkelighetsoppfatningene. I denne studien vil det dreie seg om de virkelighetsoppfatningene som synes å legge føringer for de politiske bestemmelsene om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

3.6 Presentasjon av datagrunnlaget

Som nevnt tidligere i oppgaven består analysegrunnlaget for en kritisk diskursanalyse av allerede eksisterende tekst i motsetning til annen forskning der analyse materialet ofte er produsert spesifikt for forskningsområdet (Bratberg, 2017). Valg at analyse materialet har ikke vært en enkel prosess for dette studiet. Diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole omfatter flere forskjellige institusjoner, grupper og individer som alle ønsker å dele sin mening om tematikken. I prinsippet skal man lese alt som er relevant for den valgte diskursen (Bratberg, 2017), men på grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning lar det seg ikke gjøre. En grundig avgrensning av diskursen er beskrevet i kapittel 4 i oppgaven, men allerede i oppgavens innledning er det spesifisert at studien omhandler de politiske føringene som ligger til grunn i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Dermed var det naturlig å rette fokuset mot dokumenter som inneholder politiske føringene og bestemmelser for det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Videre måtte avgrensninger gjøres i tid da diskursen har pågått i lang tid. Selv med de avgrensningene som til nå var gjort var det mange dokumenter som kunne vært interessante å analysere, men som på grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning ikke kunne være analyse materialet for denne studien. Til slutt endte jeg opp med 5 ulike politiske dokumenter som til sammen danner analyse materialet for denne studien.

3.6.1 *Opplæringsloven*

Opplæringsloven (1998) er felles lov for grunnskolen, videregående skolen, samt lærebedrifter og voksne over opplæringsalder som ikke har fullført grunnskolen. Dette innebærer også de lover som gjelder for det spesialpedagogiske systemet. Det vil si at opplæringsloven (1998) har en markant rolle i de bestemmelsene og føringene som ligger til grunn for spesialundervisninga i skolen i dag, og dokumentet blir dermed et naturlig bidrag når en skal studere diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

3.6.2 Udir: Dagens retningslinjer for spesialundervisning

Utdanningsdirektoratet (udir) er underlagt Kunnskapsdepartementet og er et norsk statlig direktorat med ansvaret for blant annet grunnskolen i Norge. Utdanningsdirektoratet holder informasjon om blant annet rammeplaner, læreplaner og kartleggingsinformasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det meste av informasjonen er lett tilgjengelig på direktoratets nettsider. På direktoratets nettsider finner vi også informasjon om de retningslinjer som er satt for det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Nettsiden inneholder rettigheter, saksgang, og maler på diverse rapporter og planer som skal skrives i forbindelse med søknad og utarbeidelse av sakkyndig vurdering. De rettighetene som ligger til grunn for dagens spesialpedagogiske system kan gi oss verdifull informasjon om utviklingen og tilstanden av diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, og ble på bakgrunn av dette valgt som en del av analyse materialet for denne studien.

3.6.3 NOU 2003: 16, I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle

Utvalgte for NOU 2003: 16 var et av de første utvalgene som kom med forslaget om at tilpasset opplæring skulle forsterkes og at retten til spesialundervisningen skulle utgå. Mandatet til utvalget var å bidra til en bedre grunnopplæring som skulle bli mer tilgjengelig for alle uavhengig av behov, interesser, forutsetninger og evner (NOU 2003: 16). Utredningen var en av flere utredninger som lå i bunnen av Stortingsmelding Nr. 30 (2003-2004). I og med at utredningen var en av de første til å foreslå relativt store endringer i det spesialpedagogiske systemet er den relevant for denne studien. Ved å analysere dokumenter som tar opp den valgte tematikken men som er skrevet ved et tidligere tidspunkt, og dermed på en annen tid, kan man forsøke å finne underliggende føringer som enten er bidragsyttere til å opprettholde feedback-loopen, eller til å svekke den.

3.6.4 NOU 2009: 18, Rett til læring

På lik linje som NOU 2003: 16 ønsket utvalget for NOU 2009: 18 flere større forandringer i det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Utvalget hadde i oppdrag å foreslå en helhetlig

tiltakskjede for barn og unge som trengte støtte utover den ordinære undervisningen i opplæringen. Et av forslagene utvalget presenterte var et behov for lovendring der opplæringslovens (1992) §5-1 om retten til spesialundervisning skulle erstattes med rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen (NOU 2009: 18). Utredningen er valgt som en del av analyse materialet for denne studien på bakgrunn av at den kan bidra i arbeidet med å forske på eventuell forandring eller ikke forandring diskursen om det spesialpedagogiske systemet.

3.6.5 Nordahl-rapporten: Inkluderende fellesskap for barn og unge

Nordahl-utvalgets rapport: *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* er det nyeste politiske dokumentet som tar opp tematikken om det spesialpedagogiske systemet. En ekspertgruppe fikk i februar 2017 i oppgave å undersøke og analysere forhold som påvirker inkludering av barn med behov for særskilt tilrettelegging. Mandatet til utvalget dreide seg om å bidra til at elever som mottar spesialundervisning får et tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i skolehverdagen (Nordahl et al., 2018). Denne rapporten er en av flere utredninger som skal ligge til grunn for en ny stortingsmelding som skal offentliggjøres høsten 2019 (Regjeringen, 2019). Dermed vurderer jeg det som høyst relevant å inkludere rapporten i analyse materialet for dette studiet.

3.7 Relabilitet, validitet og eget forskningsståsted

I arbeidet med en kritisk diskursanalyse vil forskeren ha en sentral rolle i analysearbeidet. Det har blitt stilt spørsmål ved hvorvidt en kritisk diskursanalyse kan betraktes som en gyldig form for vitenskapelig forskning. Kritikken dreier seg ofte om forskerens sentrale rolle i analysearbeidet, samt om tilnærmingen innfrir kravene for validitet og reliabilitet (Bratberg, 2017). Vider i denne delen skal jeg ta for meg kriteriene om validitet og reliabilitet og redegjøre for hvordan de ivaretas i den kritiske diskursanalytiske tilnærmingen, før jeg tar stilling til eget forskningsståsted i dette forskningsprosjektet.

En kritisk diskursanalyse vil ha vanskeligheter med å generalisere funnene slik som ofte er et mål i samfunnsforskning. I tillegg vil forskningskriterier som både begrepsvaliditet og indre

validitet være vanskelig å vise til (Bratberg, 2017). Bratberg (2017, s. 63) argumenterer for at man må «støtte seg på en bredere forståelse av validitet, som forskningens gyldighet i bred forstand». Et av kjennetegnene ved en kritisk diskursanalyse er dens fortolkende tradisjon, og dermed «må det gis en klar fremstilling av hva som ligger til grunn for en bestemt tolkning, og hvilke implikasjoner som følger av den» (Bratberg, 2017, s. 63). Hva som ligger til grunn for tolkning gjort i denne kritiske diskursanalysen skal vi se nærmere på når jeg skal vurdere eget forskningsståsted. Det bør også gjøres en detaljert redegjørelse for hvordan teksten er lest og analysert, samt «underveis i analysen bør det gis tilstrekkelig med sitater til både å dokumentere og å eksemplifisere funnen for leseren.» (Bratberg, 2017, s. 63). For å oppfylle kravene om validitet har jeg i denne oppgaven hatt fokus på å tydelig forklare hva som blir analysert, hva som blir utelatt og hvorfor disse valgene er tatt. Jeg viser også til sitatene og utdragene fra de valgte dokumentene, som utgjør studiens analysegrunnlag og som ligger til grunn for de tolkningene jeg har gjort.

Et viktig aspekt i arbeidet med all forskning er studiets etterprøvnbarhet, også kalt pålitelighet eller på forskningsspråket: reliabilitet (Bratberg, 2017). Det dreier seg i denne sammenhengen om spørsmål rundt forskningens analysemateriale og hvilken data som brukes, hvordan det er samlet inn og hvordan det bearbeides (ibid.). Skrede (2017) beskriver reliabilitet som muligheten for å få samme resultater av forskningen hvis studien var utført eller gjort på nytt av andre. Det er dermed utfordringer med reliabiliteten i en kritisk diskursanalyse på grunn av tolkningsarbeidet som gjøres, samt valg av tekster den bygger på (Bratberg, 2017). Som nevnt er det ideelt at diskursanalytikeren leser alle tekstene som er en del av diskursen, men dette er ikke alltid gjennomførbart. Det er diskutert hvilke kriterier som skal gjelde for valg av tekster i arbeidet med en kritisk diskursanalyse. Noen er bastante på at alt av tekster som bidrar i diskursen må leses, mens andre mener at essensen i en diskurs etableres så lenge sentrale tekster er valgt ut (ibid.). Utvalgskriteriene man har benyttet for å avgrense tekstomfanget burde uansett belyses. For denne studien har jeg tidligere argumentert for hvorfor de valgte dokumentene er valgt for denne studien. De valgte dokumentene er vurdert som sentrale og relevante i diskursen da de sammenfatter flere ulike oppfatninger av diskursen, samt er sterke bidragsyttere til diskursen. Hvis analysen hadde tatt utgangspunkt i annen data, kunne resultatet blitt noe annet. Som nevnt er diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole stor, og mange stemmer ønsker å bli hørt. Dermed kunne resultatet blitt annerledes hvis jeg hadde gjort en studie der ikke bare de politiske føringene fikk plass, men også stemmene til de som jobber i systemet, og ikke minst foreldre og elever som står i systemet. I tillegg er det viktig

å trekke frem at jeg har gjort store avgrensninger innad i den utdanningspolitiske debatten om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Det er flere politiske dokumenter som kunne vært inkludert i denne spesifikke studien, men på grunn av tidsrammen på forskningsarbeidet og omfanget av oppgaven var det nødvendig og gjøre avgrensninger. Jeg vil imidlertid være åpen for at resultatene kan bli annerledes hvis flere tekster har blitt inkludert i analyse materialet.

Fordi diskursanalytikerens har en sentral rolle i arbeidet med en kritisk diskursanalyse er det viktig å være bevisst og kritisk til eget forskningsståsted. Blant annet er det viktig å reflektere over at diskursanalytikerens er en del av det sosiale feltet, og dermed også en del av diskursen som forskes på. Det er dermed ikke et mål å være objektiv eller nøytral i en kritisk diskursanalyse, men heller klare å være bevisst og kritisk til eget ståsted (Thagaard, 2018). Det kan stilles spørsmål ved om det er mulig å oppnå fullstendig objektivitet og nøytralitet i et forskningsarbeid da alle forskere i teorien er en del av sin diskurs. Vi har alle mennesker en forforståelse i møte med verden som påvirker vår virkelighet, også de menneskene som arbeider med forskning. Forskerens forforståelse påvirker hva som studeres, samt de funn, tolkninger og slutninger som gjøres i forskningsarbeidet. I en kritisk diskursanalyse er det dermed svært viktig at diskursanalytikerens gjøre rede for sitt ståsted slik at leseren kan forstå grunnlaget for forskerens fortolkninger (ibid.). I denne sammenhengen er det viktig at forskeren fokuserer på og streber mot «transparency» i forskningsarbeidet. Det vil si at forskeren må forsøke å gjøre seg selv så gjennomsiktig som mulig både når det kommer til egen forforståelse og av analyse, tolkninger og slutninger som er gjort i forskningsarbeidet (Thagaard, 2018).

Når det gjelder mitt eget forskningsståsted er jeg en lærerstudent som har valgt å spesialisere meg innenfor det spesialpedagogiske faget. Jeg har tidligere studert et årsstudium i pedagogikk, samt fullført en fireårig lærerutdanning, og er i ferd med å fullføre et masterprogram i spesialpedagogikk. Både gjennom lærerutdanningen og masterarbeidet har jeg studert fag der utdanningssystemet, og det spesialpedagogiske systemet i norske grunnskole, har blitt vurdert og problematisert. De politiske føringene og deres innvirkning på min fremtidige arbeidshverdag har i stor grad interessert meg. Dermed var det naturlig å velge det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole og de politiske føringene som legges for tematikken som et utgangspunkt for dette forskningsarbeidet. Det skal nevnes at gjennom studiet har jeg blitt introdusert og oppmuntret til å stille meg kritisk til de føringer som legges for skolesystemet. Læreplaner og reformer er påvirket av økonomi og globale føringer noe som

mine forelesere og veiledere på studiet har vært flittige til å minne oss på. Det betyr at jeg møter dette forskningsarbeidet med en kritisk holdning til det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, og det kan dermed påvirke mine egne representasjoner av verden.

Videre har min tid på lærerutdanningen ført med seg en del praktiske erfaringer fra skolehverdagen fra flere ulike skoler. Det innebærer at jeg har sett hvordan de politiske føringene for det spesialpedagogiske systemet utspiller seg i skolen, samt at jeg har snakket med ulike spesialpedagoger og lærere angående deres meninger og tanker omkring tematikken. Dette er erfaring som også kan påvirke mitt møte med diskursen og de tolkninger og slutninger jeg gjør. Jeg anser meg selv dermed som å ha et bredt spekter av kunnskap på feltet og har i min snart 6-årig pedagogikkutdannelse opparbeidet meg en fyldig kulturell kompetanse. Likevel har jeg ikke lest alt av politiske føringer og politiske dokumenter som omhandler diskursen. Dette har jeg gjort rede for og begrunnet med at det ikke er tid eller mulighet til å gjennomføre et så omfattende forskningsarbeid på denne begrensede tidsperioden som er satt for å skrive masteroppgave. Det fører med seg at jeg ikke har sett alt jeg potensielt kunne ha sett ved å utvide analysegrunnlaget mitt. Jeg har nå forsøkt vise mitt forskningsståsted og styrke studiens validitet og reliabilitet ved å situere meg i diskursen, samt forsøkt å være transparent videre i analysen.

4 Analyse

4.1 Den analytiske fremgangsmåten

Analytisk har fremgangsmåten i dette studiet av det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole blitt gjennomført ved bruk av strukturanalyse, samt detaljanalyse. Det jeg har forsøkt å identifisere gjennom dette arbeidet er hvilke ulike diskursive representasjoner og hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp vi finner i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Som beskrevet ovenfor har jeg valgt å bruke både Faircloughs analytiske begrep hegemoni og de tre første stegene i Neumanns analysemodell som rammeverk i analysearbeidet. Dette har da påvirket oppbyggingen av oppgavens analysedel. Først og fremst vil jeg redegjøre for egen kulturell kompetanse på tematikken, før jeg gjør en grundig avgrensning av diskursen ut fra de punktene Neumann presenterer som nødvendige avgrensinger i arbeidet med en kritisk diskursanalyse. Etter dette blir to representasjoner presentert, som også danner sentrale posisjoner, og som har vist seg som dominerende i diskursen. Dermed har analysen i stor grad tatt utgangspunkt i disse posisjonene. Analysedelen vil videre bestå av spesifikke funn i diskursen der problematisering av diskursive grenser finner sted. Denne fremgangsmåten for presentasjon av analytiske funn kaller Fairclough (2010) «Points of struggles» og innebærer at analysen tar utgangspunkt i spesifikke forhold i diskursen der diskursanalytikeren finner problematisering av diskursive grenser. For denne studien gjelder det problematisering av diskursive grenser mellom de to dominerende representasjonene, som også danner sentrale posisjoner i diskursen, som har blitt utgangspunkt for denne analysen. I diskursen om det spesialpedagogiske systemet har det vist seg å være opp til flere forhold der problematisering av diskursive grenser oppstår. På grunn av oppgavens omfang er det ikke mulig å inkludere alle forhold med problematisering av diskursive grenser, selv om dette hadde vært svært interessant. Derfor vil jeg i denne studien trekke frem følgende forhold: brudd med prinsippet om en inkluderende skole, spesialundervisningen – en avlastningsfunksjon, fokus på diagnose, bruk av ressurser, kompetansen hos lærerne og PP-tjenestens rolle. De valgte forholdene som blir presentert i analysedelen vil være videre gjenstand for tolkning i kapittel 5; oppgavens tolkningsdel.

4.2 Kulturell kompetanse

Ifølge Neumann (2001) er kulturell kompetanse hos diskursanalytikeren en viktig forutsetning for en god kritisk diskursanalyse. For denne studien omfatter det primært kulturen om det spesialpedagogiske systemet, samt også den utdanningspolitiske kulturen. Skolesystemet i Norge er et omfattende terreng, med lang historikk og mange forandringer. Det har gjennomgått flere reformeringer og ulike læreplaner der holdninger og verdier har vært i stadig forandring. Ulike regler og krav samt bestemmelser og begreper har fulgt forandringene, og preget skolens system slik det er i dag. For å kunne forstå innholdet i forandringene og intensjonene de bærer med seg, må diskursanalytikeren kunne tilegne seg kunnskaper om tematikkens historie, utvikling og dagens tilstand.

Gjennom mine studier i pedagogikk og lærerutdanningen har jeg ervervet kunnskap om skolesystemet, skolens historie, skolehverdagen og utdanningspolitikk. Dette har jeg gjort gjennom lesing om skolens historie, lesing av forskning, samt praktiske erfaringer fra klasserommet gjennom flere uker med praksis i skolen. Studiene jeg har gjennomført har latt meg erverve en god del kunnskap om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. De spesialpedagogiske fagene på lærerutdanningen krevde at vi tilegnet oss kunnskaper om historikk, lover, rettigheter og rutiner i systemet, samt fikk jeg se de praktiske forholdene gjennom praksisperiodene. I kapittel 2 har jeg skrevet kort om tematikken, så jeg fikk dermed også oppdatert min kulturelle kompetanse i forbindelse med denne studien.

Mine studier har også gjort meg kjent med utdanningspolitikk. Både opplæringsloven (1998) og veiledningen for spesialundervisning var dermed godt kjente politiske dokumenter for meg før jeg satt i gang denne studien. Videre har jeg arbeidet med ulike NOUer og stortingsmeldinger gjennom studietiden, dog ikke de valgte utredningene for denne studien. På grunn av at jeg tidligere har jobbet med lignende dokumenter var både struktur, begreper, bakgrunnen for dokumentene og henvisninger til andre dokumenter kjent for meg. Dermed har jeg forståelse for dokumentene til tross for at de tidligere ikke var lest. Med min teoretiske og praktiske bakgrunn anser jeg at jeg har tilstrekkelig grad av kulturell kompetanse på feltet jeg skal studere.

4.3 Steg 1: Avgrensning av diskursen

Når man har ervervet kulturell kompetanse om tematikken som skal studeres sier Neumann (2001) at man kan gå videre til første steg i analysen. Første steget handler om å avgrense diskursen i tid, rom og sted (ibid.). Tidligere i oppgaven har jeg klargjort at jeg primært analyserer den utdanningspolitiske kulturen knyttet til det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. På grunn av diskursen omfang kreves det at omfattende avgrensninger blir gjort.

Diskursen om skole og utdanning strekker seg utover Norges grenser. Norsk skole og utdanning påvirkes av globale føringer og bestemmelser (Hovdenak & Stray, 2015). Påvirkning fra internasjonale aktører vil ikke være forhold som tas med i denne analysen. Å analysere diskursens representasjoner utover de norske grensene og trekke linjer med globale føringer og bestemmelser hadde vært en interessant analyse i seg selv, men på grunn av diskursens omfang kreves det at klare avgrensninger blir gjort. Dermed vil jeg i denne oppgaven holde meg innenfor de norske grenser.

Tematikken om det spesialpedagogiske systemet engasjerer mange ulike grupper av mennesker. Å gjøre en full analyse av både skoleeiers stemme, lærernes stemme, foreldrenes stemme og elevenes stemme ville vært et svært interessant prosjekt i seg selv, men det ville krevd mer tid og ikke minst et større omfang enn det denne oppgaven har. Derfor har jeg valgt å avgrense diskursen til å dreie seg primært om de politiske føringene ved diskursen. Det vil si at jeg i denne oppgaven vil studere posisjonene til de ulike representasjonene i diskursen, og hvordan de kommer til uttrykk i den utdanningspolitiske kulturen knyttet til det spesialpedagogiske systemet.

Hvilken del av diskursen om det spesialpedagogiske systemet som skal analyseres krever ytterligere avgrensning og klargjøring. For denne oppgaven vil jeg ta for meg det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Det vil si at jeg velger og ikke analysere det spesialpedagogiske tilbudet for barn i barnehage og elever på videregående opplæring, samt voksenopplæringen, men setter grensen ved elever i norsk grunnskole.

Det er nødvendig at jeg setter klare grenser for hvilken del av det spesialpedagogiske systemet jeg skal analysere. I denne oppgaven vil jeg analysere det generelle tilbudet som alle elever i

norsk grunnskole har krav på. Det vil si at jeg ikke vil sette grense ved ulike behov elever i den norske skolen har. Denne avgrensingen er av betydning fordi elever i skolen har svært ulike behov, for eksempel kan de trenge ekstra hjelp for lese- og skriveopplæring, matematikkfag, sosial opplæring, eller andre typer behov som medisinske og motorisk hjelp på grunn av multifunksjonshemminger. Jeg vil dermed ikke gå nærmere inne på enkelte elevgrupper i dette analysearbeidet.

Videre er det nødvendig å avgrense diskursen i tid. Diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole har pågått i lang tid. Historisk sett har det skjedd store forandringer i tilbudet for elever med særskilte behov, og frem til dagens rettigheter og lovverk for elever med særskilte behov i norsk grunnskole. Dermed er det hensiktsmessig å trekke linjer bakover i tid, for å få en helhetlig forståelse av diskursens innhold. Hvilke posisjoner de ulike representasjonene har hatt gjennom de siste årene kan gi oss dyrebare informasjon om diskursens utvikling og dens posisjon i dag. På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning har jeg ikke mulighet til å studere diskursen helt tilbake til de første tegn til diskursen. Derfor velger jeg å starte mine studier av diskursen på tidlig 2000-tallet.

Til slutt må jeg gjøre avgrensninger for oppgavens analysemateriale, noe som har vært en utfordring i seg selv. De politiske avgjørelsene som blir tatt for norsk skole og utdanning kommer til uttrykk gjennom stortingsmeldinger. I forkant av at stortingsmeldingene blir det skrevet rapporter og utredninger som omhandler den bestemte tematikken for stortingsmeldingen. Dermed ser jeg det som hensiktsmessig å bruke rapporter og utredninger som analysegrunnlag for denne oppgaven. Fra tidlig 2000-tallet og frem til i dag har det kommet flere rapporter og stortingsmeldinger som i ulik grad tar opp tematikken. På grunn av at jeg har satt grenser ved å analysere tilbudet i norsk grunnskole, og det generelle tilbudet som gjelder alle elever, er det noen rapporter som utgår på grunn av at de hovedsakelig skriver om tilbudet for barn i barnehage eller ungdom på videregående, eller om spesifikke elevgrupper med spesifikke behov. I tillegg er det utarbeidet spesifikke retningslinjer og lovverk for dagens spesialpedagogiske system. Disse tar for seg de rettighetene elevene har for spesialundervisning per dags dato, og vurderes dermed som naturlig gjenstand for analyse i denne studien.

På bakgrunn av dette er det valgte analysematerialet for denne oppgaven NOU 2003:16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Denne utredningen er valgt på bakgrunn av at utvalget var et av de første utvalgene som foreslo forsterkelse av tilpasset opplæring heller

enn rett til spesialundervisning i opplæring. Utredningen tar opp ulike tematikk i tillegg til tilpasset opplæring, dermed er det flere kapitler som ikke er tatt med i analysen da de tar opp tematikk som ikke er aktuell for studien. Det er hovedsakelig kapittel 9 som vil være analyse materialet i denne utredningen. Videre vil jeg ta for meg NOU 2009: 18, *Rett til læring*. Utvalget for denne utredningen hadde som oppgave og foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn og unge med særskilte behov. I denne utredningen er det kapitlene: 2, 3, 6, 8, 13, 14, 15 og 16 som er en del av analyse materialet. De resterende kapitlene har et innhold som vurderes som ikke relevant for denne studien da de blant annet inneholder utredning om barnehage, videregående og voksenopplæring. Deretter vil jeg ta for meg Nordahl-rapporten (2018) som ble offentliggjort i april 2018, der utvalget hadde som oppgave og vurdere tilbudet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* er en av flere rapporter og utredninger som skal være grunnlag for en ny stortingsmelding som skal offentliggjøres i løpet av 2019, og kan dermed være en påvirkningskraft for fremtidens spesialpedagogiske system i norsk grunnskole. I denne rapporten vil analysegrunnlaget være kapitlene: forord, 3, 5, 6, 7 og 8. De resterende kapitlene tar for seg spesialundervisningen i barnehage og videregående, og er dermed ikke aktuelle for denne analysen.

De retningslinjer og det lovverket som i dag er satt for spesialundervisningen finner vi på Utdanningsdirektoratets internettsider og i opplæringsloven (1998). Det er flere dokumenter på Utdanningsdirektoratets sider som tar for seg blant annet barnas rettigheter, foreldrenes rettigheter og PP-tjenestens arbeidsområder, men ikke alle retningslinjene vil være gjenstand for analyse i denne studien. Som analyse materialet i denne studien vil dokumentene «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) primært bli analysert fra Utdanningsdirektoratets retningslinjer. Heller ikke hele opplæringsloven (1998) vil bli analysert i denne studien. De relevante kapitlene som vil være en del av analyse materialet er, kapittel 2 – Grunnskolen, kapittel 5 – Spesialundervisning, kapittel 8 – Organisering av undervisninga og kapittel 10 – Personalet i skolen m.m.

4.4 Steg 2: Identifikasjon av representasjoner

Etter at kulturell kompetanse er ervervet og avgrensning av diskursen har blitt gjort, vil neste steg i Neumanns analysemodell være å identifisere representasjoner i diskursen (Neumann, 2001). Å identifisere representasjonene i diskursen vil jeg gjøre ved å bruke både strukturanalyse og detaljanalyse. Det vil si at jeg vil identifisere representasjonene gjennom å se større sammenhenger og strukturer i analysematerialet, samt at jeg vil plukke ut utsagn som vurderes som de mest representative og informative for de aktuelle representasjonene og analysere dem på et mer detaljert nivå.

I analysearbeidet er det to representasjoner som har pekt seg ut som dominerende i diskursen om det spesialpedagogiske systemet for elever i norsk grunnskole, og som dermed har blitt utgangspunkt for analysen. De to dominerende representasjonene ser ut til å danne relativt fremtredende posisjoner i diskursen, etter som de også ser ut til å omfatte bestemte standpunkter, forhold, verdier og sett av utsagn som finner en resonans blant et stort antall bærere (Neumann, 2001). Disse fremtredende diskursive posisjonene vil omtales som posisjonene «spesialundervisning» og posisjonen «særskilt tilrettelegging». Posisjonen «spesialundervisning» representerer forhold som fremmer dagens tilbud om spesialundervisning for elever i norsk grunnskole, og ønsker at ordningen skal bestå som den er. Blant de utvalgte dokumentene for denne studien er posisjonen «spesialundervisning» fremtredende både i opplæringsloven (1998) og i Utdanningsdirektoratets retningslinjer for spesialundervisningen: «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Posisjonen «særskilt tilrettelegging» representerer forhold som ønsker forandring i dagens tilbud for elever som har behov for ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen. Denne posisjonen er særlig fremtredende i de valgte utredningene for denne studien, det vil si NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018). På bakgrunn av min analyse vil jeg argumentere for at disse overordnede posisjonene fremstår som motsetninger i diskursen, da de representerer to ulike standpunkter og ulike sett med representasjoner for det spesialpedagogiske system i norsk grunnskole.

4.5 Problematisering av diskursive grenser

4.5.1 *Brudd på prinsippet om en inkluderende skole*

Skolen skal legge til rette for et læringsmiljø der eleven opplever inkludering og felleskap. Dette er et av flere overordnede prinsipp i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Inkluderingsprinsippet innebærer at elevene skal være en del av en basisgruppe/klasse slik at de opplever sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). I NOU 2003: 16 (s. 91) påpeker utvalget at mange skoler velger å organisere spesialundervisningen på den måten at elever med rett til spesialundervisning tas ut av klasserommet og får en-til-en undervisning med lærer. I Utdanningsdirektoratets retningslinjer for spesialundervisning står det skrevet i dokumentet «Veilederen spesialundervisning» at:

Prinsippet om sammenholdte klasser er en bærebjelke i fellesskolen og har også en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Dersom elevene tas ut av basisgruppen/klassen kan dette føre til at elevens sosiale tilhørighet til basisgruppen/klassen svekkes (Utdanningsdirektoratet, 2017d, s. 61).

Det er presisert i dette utsagnet at konsekvensene av å ta elevene ut av der ordinære undervisningen kan føre til at eleven ikke opplever sosial tilhørighet, og dermed ikke føler seg inkludert. Videre presiserer «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d, s. 61) at hvis spesialundervisningen skal foregå med en-til-en undervisning skal dette være nedfelt i enkeltvedtaket med begrunnelse for hvorfor dette er nødvendig. Organisering av undervisning som ikke presisert i enkeltvedtaket strider med opplæringsloven (1998) (ibid.).

Tendensene for at elever som mottar spesialundervisning blir tatt ut av den ordinære undervisningen viser seg også i NOU 2009: 18 (s. 67) der utvalget presenterer forskning som sier at «av de 44000 elevene som får spesialundervisning, får nær 8000 elever over 50 prosent av sine spesialundervisningstimer hovedsakelig alene med lærer». Funnene som utvalgene i NOU 2003: 16 og NOU 2009: 18 presenterer ser ikke ut til å forandre seg i særlig grad da Nordahl-rapporten i 2018 presenterer at spesialundervisningen innebærer segregering ut av fellesskapet i skolen (Nordahl et al., 2018, s. 232). Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) har gjennomgående stort fokus på forskning som tilsier at elever som mottar spesialundervisning i større grad føler seg sosialt stigmatisert og tilføyer at «Tidligere studier antyder at elever som mottar spesialundervisning, generelt har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, trives dårligere

og opplever mer sosial isolasjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning» (Nordahl et al., 2018, s.118). Nordahl-utvalget konkluderer dermed med at «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, s. 215).

Utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer funn som tilsier at elever i norsk grunnskole som mottar spesialundervisning i større grad enn andre elever opplever ekskludering i skolehverdagen. Dette kan sees i sammenheng med at skolene velger å organisere spesialundervisningen på en slik måte at eleven tas ut av den ordinære undervisningen, og mottar sine spesialundervisningstimer i en-til-en undervisning med lærer (jf. NOU 2003: 13; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). De funn utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer stemmer ikke overens med de føringer som Utdanningsdirektoratet legger for organiseringen av spesialundervisningen, og er ikke i tråd med skolens prinsipp om en inkluderende skolehverdag. I «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) påpeker Utdanningsdirektoratet nettopp viktigheten med at elevene opplever tilhørighet i basegruppen/klassen for å oppleve inkludering i skolen, og dermed skal det presiseres i enkeltvedtaket hvis og hvorfor det er nødvendig med en-til-en undervisning med lærer. Det er dermed tydelig at det er uenighet mellom hva som står beskrevet i retningslinjene som den «korrekte» fremgangsmåten for tilrettelegging av inkludering for elever som mottar spesialundervisning, og det som faktisk skjer i praksis i skolehverdagen ifølge i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018).

4.5.2 Spesialundervisningen – en avlastningsfunksjon

I avsnittet ovenfor avdekket vi funn som tyder på at skolene velger å organisere spesialundervisningen på en slik måte at eleven som mottar spesialundervisning ofte blir tatt ut av klasserommet og mottar en-til-en undervisning med lærer (jf. NOU 2003: 13; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Dette til tross for at retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet advarer om at dette kan ha konsekvenser for elevens opplevelse av inkludering i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Disse funnene som utredningene NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer angående organiseringen kan sees i sammenheng med funn som tilsier at spesialundervisningen brukes som en «avlastningsfunksjon» for skolen og lærere. Dette kommer frem allerede i NOU 2003: 16 (s. 97) der utvalget påpeker at «I mange

tilfeller har spesialundervisningen en avlastningsfunksjon». Også i denne sammenhengen presenterer utvalget forskning som viser at «Nyere forskning peker på at spesialundervisningen har klare avlastningsfunksjoner» (NOU 2003: 16, s. 99). NOU 2003: 16 påpeker at spesialundervisningen brukes som en avlastningsfunksjon for læreren for å kunne ta elever med utagerende atferd eller andre spesielle behov ut av den ordinære undervisningen. På den måten kan læreren primært konsentrere seg om den ordinære undervisningen og de eleven som ikke krever særskilt tilrettelegging (ibid.).

Like tendenser trekker også utvalget for NOU 2009: 18 (s. 67 & s. 67) frem «Av de 44000 elevene som får spesialundervisning, får nær 8000 elever over 50 prosent av sine spesialundervisningstimer hovedsakelig alene med lærer» & «Mange assistenters arbeidsoppgaver dreier seg helt eller delvis om avlastning for læreren med praktisk bistand til elevene i form av omsorg, pleie, mobilitet eller ADL-trening (Activities of Daily Living)». Det kan se ut som at bruken av det spesialpedagogiske tilbudet som «avlastningsfunksjon» ikke har forandret seg i tidsrommet fra den første utredningen ble publisert i 2003 frem til NOU 2009: 18 ble publisert. Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) følger dette opp i deres rapport der de viser til at:

Det spesialpedagogiske systemet i minst like stor grad dekker lærernes, ledelsen og forvaltningens behov som barn og unges behov. Det er derfor grunn til å hevde at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning har en avlastningsfunksjon (Nordahl et al., 2018, s. 224).

I opplæringsloven (1998) og i «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) er det spesifisert at spesialundervisningens funksjon er å gi de elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, en opplæring som er tilpasset deres forutsetning, utvikling og læring. Dette skal gjøres slik at elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, på lik linje med medelever som bare har ordinær undervisning, skal kunne oppleve mestring, utvikling og videre læring. Det er derimot ikke nevnt at spesialundervisningen skal ha en funksjon som hjelpemiddel for skolen og lærerne som utvalgene presenterer i sine funn (jf. NOU 2003: 13; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Likevel viser de funn som utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer at det kan se ut som at spesialundervisningen også har fått en type avlastningsfunksjon som gagnar skolen og lærerne i større grad enn elevene. Det ser ut til at denne avlastningsfunksjonen spesialundervisningen

har fått har pågått heilt tilbake til tidlig 2000-tallet i og med at vi allerede får presentert dette hos utvalget av NOU 2003: 16. Det kan dermed se ut til at dette er et aspekt ved tematikken som kan være vanskelig å snu, noe som gjør det til interessant materiale for nærmer forskning for å undersøke diskursen treghet.

4.5.3 Fokus på diagnose

I «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) er det nedfelt at alle elever har rett til spesialundervisning hvis de ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen uavhengig om de har en diagnose eller ikke. Diagnoser gir ikke automatisk rett til spesialundervisning, og motsatt skal ikke elevens behov for spesialundervisning avvises på grunn av en diagnose. «Veilederen Spesialundervisning» påpeker at:

Diagnose, eller mangelen av en diagnose, er ikke en begrunnelse nok for å avvise en vurdering av om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det er nødvendig med en individuell, skjønsmessig vurdering. Diagnosen kan være et hjelpemiddel ved kartlegging av elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2017d, s. 12).

Til tross for retningslinjene angående elever med eller uten diagnoser i Utdanningsdirektoratets bestemmelser, viser funn i utredningen NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) andre tendenser i praksis. I NOU 2009: 18 påpeker utvalget at vi kan se noen likhetstrekk i hvem som får tilbud om spesialundervisning:

Diagnoser er ingen forutsetning for å få spesialpedagogisk eller annen kompetent hjelp. Likevel er det mange steder en tendens til at diagnoser i seg selv gir rett til spesialundervisning i skolen/spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, uten at utbytte av den ordinære undervisningen er analysert særlig inngående (NOU 2009: 18, s. 25).

Utvalget i NOU 2009: 18 viser her til at det er tendenser for at elever som har ulike diagnoser hyppigere får tilbud om spesialundervisning til tross for at det motsatte er nedfelt i retningslinjene for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dette understreker utvalget i Nordahl-rapporten (2018) der de presenterer forskning på feltet som tilsier at det går igjen en del individuelle egenskaper hos elever som mottar spesialundervisning: diagnose og vanske, lavere evnenivå, spesifikke lærevansker, atferd, generelle lærevansker, ADHD, gutt, sosial bakgrunn (Nordahl et al., 2018, s. 113-114). Funnene Nordahl-rapporten (2018)

presenterer viser at i tillegg til spesifikke diagnoser og vansker er det flere gjengangere av egenskaper hos elevene som mottar spesialundervisning.

Funnene presentert i dette avsnittet kan sees i sammenheng med de funn som er gjort i forrige avsnitt angående bruk av spesialundervisningen som en avlastningsfunksjon (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Det er tenkelig at elever med spesifikke egenskaper og diagnoser krever hjelp i en slik grad at skole og lærer ser det mest hensiktsmessig å drive en-til-en undervisning, slik at lærer og den ordinære undervisningen blir «avlastet». Det er hensiktsmessig å vurdere om det er blitt satt normer og «regler» for hvem det er som tradisjonelt får spesialundervisning, og hvordan skolen og lærerne håndterer behovene disse elevene har. Funn som dette kan også være med på å forklare diskursen tilstand som den er i dag.

4.5.4 Bruk av ressurser

Når en elev har fått innvilget spesialundervisning innebærer dette ofte at ekstra ressurser i form av personalet som skal følge opp spesialundervisningen må gjøres tilgjengelig for jobben. Spesialundervisningen kan ikke nektes på grunnlag av eventuelle smale økonomiske rammer (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dermed må kommune og rektor sørge for at skolen er tilstrekkelig bemannet med personale med pedagogisk kompetanse som kan følge opp spesialundervisningen. Disse bestemmelsene er det nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 10-2) som sier at lærere må ha relevant kompetanse i de fagene de skal undervise i. Utdanningsdirektoratets retningslinjer for spesialundervisning følger opp dette og beskriver hvordan skolen må skaffe ressurser for de elevene som har rett på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017c, 2017d).

Det er vanlig at kommunen gir skolen en viss sum og det er deretter rektors oppgave å disponere midlene for sin skole. I og med at elever med spesialundervisning har rett på personale som følger opp spesialundervisningen, må rektor også disponere midler nettopp til spesialundervisningen. Det vil si at jo flere enkeltvedtak med rett til spesialundervisning skolen har, jo færre midler til den ordinære undervisningen på skolen. Det er interessant at utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer funn som tyder på at skolen og lærere bruker spesialundervisningen som en mulighet til å skaffe seg ekstra ressurser i skolehverdagen. Dette er et aspekt ved diskursen som kan se ut som at det bidrar med å gjøre

diskursen vanskeligere og forandre. I NOU 2003: 16 (s. 96) påpeker utvalget at «I mange kommuner synes det som en viktig grunn til å fokusere på rettigheten er å sikre ressurser til gjennomføring av nødvendige spesialpedagogiske tiltak». Det er tenkelig at noen skoler og lærere vil beholde de rettighetene som er satt i frykt for at store forandringer i systemet kan føre til forandring i de summene skolen bruker på spesialundervisningen. De frykter videre at det vil gå utover de ressursene de har i form av ekstra personale tilgjengelig for spesialundervisningen. Videre kan vi se like tendenser i NOU 2009: 18 (s. 71) der utvalget påpeker at «Spesialundervisningen kan ellers være direkte økonomisk motivert, som et middel til å skaffe ekstra ressurser man tror at man ikke ville fått tilført innenfor den ordinære opplæringen». Dette understreker de tendensene vi finner i NOU 2003: 16 der det kan virke som at mange skoler og lærere vil beholde ordningen som den er i frykt for å få lavere økonomisk støtte til spesialundervisningen. Nordahl-rapporten (2018, s. 92) fortsetter med forskning som tilsier at «informanter hevdet at behovet for økte ressurser er en driver bak det økende antallet elever som får vedtak om spesialundervisning». Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) peker her på at systemet åpner for at jo flere elever med rett til spesialundervisning jo flere ressurser blir gjort tilgjengelig for lærer i skolehverdagen, noe som er en driver og en motivator for å holde systemet slik det er i dag. Funnene NOU 2003: 16, NOU 2009: 18, og Nordahl-rapporten (2018) presenterer viser tendenser til at mange lærere og kommuner ønsker å beholde ordningen som den er, fordi de er bekymret for at de mulig mister ressurser i form av personalet ved en eventuell forandring av det spesialpedagogiske systemet. Økonomi og økonomiske spørsmål har stor betydning for alle bedrifter og organisasjoner, også skolen, og er dermed i stor grad med på å påvirke diskursen.

4.5.5 Kompetansen hos lærerne

Utdanningsdirektoratets retningslinjer for spesialundervisning understreker viktigheten av at spesialundervisningen blir fulgt opp av personalet med pedagogisk kompetanse. I dokumentet «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» påpeker direktoratet at:

Det fremkommer ikke av bestemmelsene at det stilles særskilte kompetansekrav for å kunne gi spesialpedagogisk hjelp. Vi mener bestemmelsene bør forstås slik at spesialpedagogisk hjelp i utgangspunktet bør gis av en person med formell pedagogisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 8).

«Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) viser her til at det er nødvendig at de voksne som følger opp spesialundervisningen har relevant pedagogisk kompetanse. Det er også spesifisert i opplæringsloven (1998, § 10-2) at personalet som skal tilsettes i undervisningsstillinger skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Videre fortsetter «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 8) at eventuell bruk av assistent for de elevene som har spesialundervisning skal stå i enkeltvedtaket med begrunnelse hvorfor dette er nødvendig. I tillegg er det mest forsvarlig at assistent og den pedagogen som har overordnet ansvar for spesialundervisningen har et tett samarbeid, som blant annet innebærer at en lærer med pedagogisk kompetanse veileder assistent i hvordan tilrettelegge for eleven (ibid.).

Allerede i NOU 2003: 16 presenterer utvalget funn der det kommer frem at kompetansen hos de lærerne som gjennomfører spesialundervisningen ikke innfrir de krav som står i opplæringsloven (1998), eller de føringer som Utdanningsdirektoratet har satt for spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, 2017d). Utvalget i NOU 2003: 16 (s. 91) presenterer forskning som viser at en stor andel assistenter blir satt for å gjennomføre spesialundervisningen. Disse funnene følges opp i NOU 2009: 18 (s. 182) og i tillegg spesifiserer utvalget at lærernes kompetanse er avgjørende for elevens utbytte av spesialundervisningen. Nordahl-rapporten (2018) viser også til forskning som viser at spesialundervisningen ofte blir gjennomført av personale uten pedagogisk kompetanse. Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) henviser til funn der lærere selv har uttrykt sin bekymring for at deres kompetanse ikke strekker til for å kunne støtte de elevene som har krav på spesialundervisning på en tilfredsstillende måte. Nordahl-rapporten (2018, s. 88) presiserer også at «Spesialpedagogisk kompetanse er en avgjørende faktor for om spesialundervisningen virker».

De funnene som er gjort i analyse materialet angående kompetansen hos læreren går ikke overens med de føringene som er satt i Utdanningsdirektoratets retningslinjer for elever med spesialundervisning i «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) eller i opplæringsloven (1998). Til tross for føringer som tilsier at elever med rett til spesialundervisning skal følges opp av personale med relevant pedagogisk kompetanse viser utvalgenes funn at det i praksis ikke blir fulgt opp (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018).

4.5.6 PP-tjenesten

Slik som det spesialpedagogiske systemet er i dag er PP-tjenesten en viktig instans for å sikre et godt tilbud for elever med rett på spesialundervisning. Når lærer og skole mistenker at en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, er det PP-tjenesten som kontaktes og skal bidra i arbeidet med å utrede og tilrettelegge for eleven. PP-tjenesten har blant annet som arbeidsoppgave å utrede eleven med eventuelle kartlegginger og tester som skolens ansatte ikke har kompetanse til å gjennomføre. Videre er det deres jobb å skrive en sakkyndig vurdering som er utfyllende og beskrivende av elevens behov og videre tilpasning for elevens læring og utvikling på skolen. Den sakkyndige vurderingen er grunnlag for skolens enkeltvedtak og må dermed inneholde grundig informasjon om elevens behov, slik at skolen kan utarbeide et enkeltvedtak som ivaretar de behovene eleven har for videre utvikling og læring. I tillegg skal PP-tjenesten bidra med kompetanseutvikling blant skolene i kommunene slik at personalet ved skolene har tilgang til nytt faglig påfyll. PP-tjenestens arbeidsoppgaver er nedfelt i opplæringsloven (1998) §5-6. Der er det også bestemt hvilke forhold som skal tas i betraktning når den sakkyndige vurderingen skal utarbeides. En grundigere og mer utfyllende beskrivelse av PP-tjenestens arbeidsoppgaver er beskrevet i Utdanningsdirektoratets veiledning for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017d, 2018).

PP-tjenestens rolle og fremgangsmåte for arbeid er et aspekt som samtlige av utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) belyser, og i ulik grad kritiserer. I NOU 2003: 16 påpeker utvalget et behov for at PP-tjenesten inntar en mer fremtredende rolle og blir mer synlig for skolen. De ønsker at PP-tjenesten skal være mer synlig for de ansatte på skolen, og har et større rådgivningsansvar for lærere som har overordnet ansvar for de elevene med spesialundervisning. Utvalget mener at et tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og skole vil i høyere grad sikre et tilfredsstillende tilbud for elever med særskilte behov i skolen. Den sakkyndige vurderingen er fortsatt nødvendig som et tiltak for å sikre tilfredsstillende spesialundervisning (NOU 2003: 16). Utvalget i NOU 2009: 18 trekker frem mye av det samme som utvalget i NOU 2003: 16 angående behovet for forandring i PP-tjenestens rolle og tilgjengelighet ovenfor skolen. I tillegg trekker NOU 2009: 18 frem at PP-tjenesten bruker for lang tid i deres arbeid med å utarbeide en sakkyndig vurdering, og dermed stiller de spørsmål ved om det er nødvendig med en sakkyndig vurdering. Videre understreker utvalget i NOU 2009: 18 at de likevel ser nødvendigheten med en sakkyndig vurdering der eleven har svær

sammensatte og relativt store behov for tilpasning i skolehverdagen, men reflekterer rundt muligheten for at ikke alle elever som får spesialundervisning trenger en sakkyndig vurdering. Utvalget i NOU 2009: 18 trekker frem et interessant moment og peker på hvordan:

PP-tjenesten utsettes for kryssende forventninger. På den ene siden etterlyses mer systemrettet arbeid og oppfølging i tilrettelegging av opplæringen i barnehage og skole. På den annen side bindes mye av arbeidsdagen opp av lovfestede krav til skakkyndighetsarbeid med tilhørende utredning og dokumentasjon (NOU 2009: 18, s. 179).

Det er ut til at utvalget i NOU 2009: 18 ser utfordringer som PP-tjenesten står ovenfor og anerkjenner hvordan deres arbeid står ovenfor kryssende forventninger, og at dette tvinger PP-tjenesten til å bruke mye tid på dokumentering i motsetning til å være lettere tilgjengelig for arbeid direkte inn i skolen.

På lik linje med utvalgene i NOU 2003: 16 og NOU 2009: 18 ser utvalget i Nordahl-rapporten (2018) et behov for forandring i PP-tjenestens rolle. Deres forslag til forandring stiller derimot krav til store forandringer og tilpasninger. Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) ser et behov for at PP-tjenesten oppløses og de ansatte begynner å jobbe i skolen. Utvalget mener at det er helt nødvendig at kompetansen hos de ansatte i PP-tjenesten flyttes nærmere elevene slik at eleven kan følges tettere opp av personale med kompetanse. Utvalget uttrykker sin bekymring over at de som faktisk har kompetanse til å følge opp spesialundervisningen jobber med det som de anser som arbeidsoppgaver som ikke nødvendigvis bidrar med å sikre en kvalitetsrik spesialundervisning for de elevene som trenger det:

Rettighetsorienteringen har også en konsekvens at særlig ansatte i PP-tjenesten med høy fagkompetanse, bruker mye av tiden sin på arbeid som ikke nødvendigvis bidrar til å øke kvaliteten på den praksis barn og unge møter. Det er et paradoks at ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger mens barn og unge ofte møter assistenter (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Videre mener utvalget for Nordahl-rapporten (2018, s. 238) at den sakkyndige vurderingen skal fjernes da eleven trenger raskere hjelp der de er, noe som vil løses hvis de ansatte i PP-tjenesten flyttes inn i skolen. Utvalget understreker at disse tiltakene ikke vil kreve ekstra økonomiske utgifter for kommune og fylkeskommune, men heller omorganisering av systemet (Nordahl et al., 2018).

Fra 2003 til 2018 har det skjedd en utvikling angående hva utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) belyser som nødvendige tiltak i PP-tjenestens rolle. Det har fra første stund vært en enighet at rollene burde flyttes nærmere skolen, men Nordahl-rapporten (2018) presenterer tiltak som er mer drastiske enn de tidligere forslagene i NOU 2003: 16 og NOU 2009: 18. Det er tydelige forskjeller i hva opplæringsloven (1998) og «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) anser som PP-tjenestens rolle, og hva utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009:18 og Nordahl-rapporten (2018) mener trengs av forandring for å kunne tilby elever med særskilte behov i norsk grunnskole et tilbud som gir dem et tilfredsstillende opplæringstilbud.

5 Tolkning

5.1 Tolkning: fremgangsmåte og hensikt

I denne kritiske diskursanalysen er oppgaven å finne frem til problematisering av diskursive grenser, hegemonisk kamp og motstand i diskursen, samt identifisere eventuelle maktforhold, treghet og forandring i diskursen. Det er tydelig at diskursen om det spesialpedagogiske systemet inneholder flere tegn til problematisering av diskursive grenser. Den diskursive posisjonen og den tilhørende representasjonen «spesialundervisning» har hatt et dominerende ståsted over lengre tid. Dette kommer til uttrykk i de valgte politiske dokumentene for denne studien: opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og Utdanningsdirektoratets retningslinjer for spesialundervisningen: «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Til tross for sitt dominerende ståsted får posisjonen «spesialundervisning» tilsynelatende motstand fra posisjonen «særskilt tilrettelegging» i ulik grad i de valgte utredningene for denne studien: NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018). Problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp bidrar med konflikt i denne diskursen, der nye representasjoner utfordrer de dominerende og ønsker å skape kamp om virkelighetsforståelsene i diskursen.

I denne delen av oppgaven skal jeg ta utgangspunkt i de funnene som er gjort og beskrevet i oppgavens analysedel, og forsøke å knytte disse til diskursteoriene som er beskrevet i kapittel 3 i oppgaven. På den måten vil jeg kunne gjøre en dypere analyse av motstand, spenninger, regulariteter og treghet i diskursen, som har bidratt til å skape de problematiseringene av diskursive grenser som er funnet og beskrevet i oppgavens analysedel, og hegemonisk kamp i diskursen. Dette arbeidet er nødvendig for å kunne forsøke å svare på oppgavens problemstilling: *Hvilke ulike diskursive representasjoner og hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp finner vi i diskursen om det spesialpedagogiske system i norsk grunnskole?*

5.2 Motstand fra andre virkelighetsforståelser

I opplæringsloven (1998) og noen av retningslinjene for spesialundervisningen: «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d) kommer posisjonene og den tilhørende representasjonen «spesialundervisning» tydelig frem. Posisjonen får derimot motstand fra posisjonen «særskilt tilrettelegging» som kommer til syne i samtlige av de utredningene som er valgt som analysemateriale for denne studien. Det vil si i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018). Funnene som er presentert i analysedelen viser at utredningene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer bekymring omkring flere av de samme forholdene i diskursen. Det kommer dermed tydelig frem av analysearbeidet at alle utredningene, i ulik grad, ønsker forandring på flere områder i det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018).

Analysearbeidet har avdekket en del metoder og strategier som utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) benytter for å fremme posisjonen «særskilt tilrettelegging» i diskursen. En strategi samtlige av utvalgene bruker for å fremme sine argumenter er å presentere *forskning* omkring tematikken. Det er gjennomgående i alle utredningene at utvalgene presenterer forskning som på ulike måter kritiserer systemet ved å vise til tall eller resultater som tilsier at dagens system ikke fungerer optimalt (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Fairclough (2003) understreker i sine diskursteorier at slik presentasjon av forskning ofte brukes som en strategi for å ta makten over diskursen, ved at man fremmer sine virkelighetsforståelser. Ifølge Fairclough (2003) blir dette en form for *legitimeringsstrategi* der aktørene refererer til forskningsresultater og vitenskap for å øke sannhetsgehalten og legitimere sine representasjoner.

En annen strategier utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) benytter seg av for å fremme posisjonen «særskilt tilrettelegging» er å sammenligne Norges spesialpedagogiske system med de spesialpedagogiske systemene i nabolandene våre: Sverige og Danmark. Utvalgene presenterer de forskjeller som er mellom det spesialpedagogiske systemet i Norge og landene Sveige og Danmark, samt også hva som fungerer bedre i de spesialpedagogiske systemene i Sverige og Danmark (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018).

Et annet moment som er med på å styrke troverdigheten og dermed øke motstandskraften i posisjonen «særskilt tilrettelegging» er medlemmene i utvalgene i utredningene NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018). I denne sammenhengen er det hensiktsmessig og trekker frem rapporten: *Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* som ofte blir kalt Nordahl-rapporten (2018). Navnet Nordahl-rapporten har sitt opphav i en av utvalgsmedlemmenes navn, Thomas Nordahl. Nordahl er professor i pedagogikk og svært kjent i miljøet både for hans forskning og utvikling av pedagogiske tiltak, samt for sitt kritiske blikk på nyere pedagogiske trender. Ved å bruke en person og et navn som er så profilert i miljøet vil rapporten fremstå som mer overbevisende og troverdig da de funn som blir presentert er gjort av mennesker som har lang utdanning og erfaring omkring tematikken. Denne legitimeringsstrategien kaller Fairclough (2003, s. 98) for autorisering, hvilket betyr at man prøver å legitimere sine utsagn ved å referere, eller knytte representasjoner, til en autoritet innenfor en tradisjon eller en person som har en form for institusjonell autoritet. På den måten vil argumentene som fremmes for å utfordre posisjonen «spesialundervisning» bære mer motstandsstyrke, og dermed fremme posisjonen «særskilt tilrettelegging» på en troverdig måte.

Gjennom ulike strategier og metoder fremmer utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) nye virkelighetsoppfatninger, og utfordrer diskursens dominerende representasjoner. Motstanden fra posisjonen «særskilt tilrettelegging» skaper ustabilitet i diskursen, og utfordrer den dominerende representasjonen og den tilhørende diskursive posisjonen «spesialundervisning». Motstanden skaper spenninger og problematisering av grensene i diskursen, samt også hegemonisk kamp der representasjonene og posisjonene konkurrerer om deres gyldighet. Til tross for motstand helt tilbake til tidlig 2000-tallet er det lite forandring å finne i diskursen. Hegemoni handler om forhandlingsprosesser, og analysearbeidet samt kartleggingen av motstand i diskursen viser at diskursen om det spesialpedagogiske systemet er i en forhandlingsprosess. Fairclough (2010) påpeker hvordan vi må undersøke spenningene og maktstrukturene nærmere for å kunne få en helhetlig forståelse av forhandlingsprosessen i diskursen. Dermed skal vi videre undersøke de forhold som påvirker forhandlingsprosessene, slik at vi kan få en dypere forståelse av de forhold som påvirker diskursen, og som bidrar med å skape spenninger og hegemonisk kamp (ibid.).

5.3 En lukket feedback-loop

Til tross for at den dominerende posisjonen «spesialundervisning» får motstand fra posisjonen «særskilt tilrettelegging» i diskursen, har det i liten grad ført til store forandringer i det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole de siste årene. I analysearbeidet kommer det tydelig frem at diskursen inneholder flere forhold med problematisering av diskursive grenser, og dermed ser diskursen ut til å være relativt ustabil. Likevel avdekker analysearbeidet flere aspekter ved diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole som ser ut til å være vanskelig å forandre. Med andre ord er det flere forhold i diskursen som har en sterk treghet ved seg. Tregheten i en diskurs opprettholdes av diskursens rutiniserte representasjoner og praksiser, også kalles diskursens regularitet som vi tidligere har illustrert som en feedback-loop mellom verdier, virkelighet og institusjon (Neumann, 2001). Ved å studere hvem og hva som påvirker tregheten i diskursen kan vi videre forsøke å finne svar på og forstå hvem og hva som holder makten i diskursen (ibid.).

5.3.1 *En håndfull egeninteresser*

Analysearbeidet i denne studien avdekker at det er flere forhold i diskursen som ser ut til å være vanskelig å forandre. De aktuelle forholdene har en treghet ved seg som skaper en relativt motstandsdyktig feedback-loop. Forholdene omhandler ulike deler av diskursen, men analysearbeidet avdekker at de tilsynelatende har et likhetstegn ved seg: egeninteresser hos noen av aktørene i diskursen. Det kan se ut til at flere av organisasjonene og aktørene som arbeider med å tilrettelegge for elever med særskilte behov, frykter for at eventuelle forandringer i dagens system skal ha store konsekvenser for deres arbeidsplass på ulike måter. Flere av de forslagene utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer, består av at de ser behov for forandring på flere områder. For eksempel ønsker de forandring i organiseringen av spesialundervisningen, høyere kompetanse hos lærerne som gjennomfører spesialundervisningen, og omorganisering av ressursene i PP-tjenesten (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18, Nordahl et al., 2018). Forandringer i denne grad vil mest sannsynlig ha konsekvenser for de organisasjonene og menneskene som jobber i disse organisasjonene. Det kan føre til forandringer i deres arbeidshverdag og arbeidsrutiner, noe som kan føre til skepsis og frykt blant arbeidslederne og arbeidstakerne.

Analyser gjort i dette studiet viser at den diskursive posisjonen «spesialundervisning» har fått motstand fra posisjonen «særskilt tilrettelegging» helt tilbake til NOU 2003: 16 i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Til tross for dette er det ikke tegn til at det har ført til store forandringer i systemet. Eventuelle store forandringer i systemet måtte først og fremst funnet sted i retningslinjene for spesialundervisningen, eller i lovverket. Dette innebærer at politikerne i landet måtte ha tatt beslutninger som har ført til forandringer i retningslinjene eller i lovverket, og som videre har ført til forandringer i praksis i systemet. En mulig forklaring på tregheten i forandringsprosessene i dette tilfellet kan være de økonomiske forholdene i landet og i skoleverket. Det er mulig at politikere er bekymret for at større forandringer i det spesialpedagogiske systemet i skal føre til store økonomiske utgifter. For eksempel har noen kommuner og fylker færre ansatte i PP-tjenesten og store avstander mellom PP-tjenesten og skolen enn andre kommuner og fylkeskommuner. Dette betyr at det kreves flere ansatte for å kunne sette sammen et pedagogisk team på hver enkelt skole i noen kommuner. Videre vil de forandringene utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) foreslår kreve lærere med mer utdanning og lærere med høyere faglig kompetanse, noe som sannsynligvis vil medføre utgifter omkring utdanning av lærere. På grunn av frykt for de økonomiske utgiftene eventuelle forandringer i systemet kan medføre, kan det tenkes at politikerne er tilbakeholden i sine slutninger og bestemmelser om forandring i det spesialpedagogiske systemet. Politikernes frykt vil dermed være bidragsytende til at diskursens regulariteter opprettholdes, og dermed skaper en diskurs med motstandsdyktig treghet.

Skolens økonomiske ressurser blir i dag fordelt på de ulike skolene i kommunene. Deretter er det rektors ansvar å disponere pengene på det skolen måtte trenge å bruke penger på. Det vil si at disse pengene også skal disponeres til spesialundervisningen. En eventuell forandring i det spesialpedagogiske systemet kan dermed også kreve en forandring i hvordan rektor disponerer de tilgjengelige økonomiske midlene som skolen får. Det er dermed hensiktsmessig å reflektere over om kommunene og rektor frykter for en forandring i det spesialpedagogiske systemet, da de er bekymret for at dette krever større summer enn de har mulighet til å bruke på det spesialpedagogiske tilbudet. Samtlige utvalg for de valgte utredningene for denne studien (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18, Nordahl et al., 2018) mener det er et behov for lærere med mer pedagogisk kompetanse i arbeidet med oppfølging av spesialundervisningen i skolen. Personalet med høyere kompetanse har også krav på mere lønn, noe som igjen vil bety høyere utgifter for kommunen og skolen. I tillegg foreslår utvalget i Nordahl-rapporten (2018) at de

ansatte i PP-tjenesten må flyttes inn i skolene. Det kan muligens også bety flere ansatte i skolen som må ha lønn, og dermed høyere økonomiske utgifter. Det kan se ut som kommunenes og skolens frykt for eventuelle høyere økonomiske belastninger ved en eventuell forandring i det spesialpedagogiske systemet, er en faktor som bidrar med å opprettholde diskursens treghet. Dermed fremmer noen kommuner og skoler posisjonen «spesialundervisning» ved å ikke gjøre større forandringer i hvordan de driver spesialundervisningen på skolen. Ifølge utvalget i Nordahl-rapporten (2018) vil ikke forandringen med å oppløse PP-tjenesten og ansette dem i skolen føre til høyere økonomiske utgifter for kommunene. Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) er det første utvalget som foreslår denne drastiske endringen med oppløsning av PP-tjenesten. I og med at Nordahl-rapporten (2018) er en av flere rapporter som skal ligge til grunn for en ny melding til Stortinget som skal offentliggjøres høsten 2019, blir det dermed interessant å se om dette er en forandring som videreføres til den nye stortingsmeldingen.

Forandringer i det spesialpedagogiske systemet vil også ha direkte konsekvens for personalet på skolene. Funnene i analysen viser at det er tendenser for at spesialundervisningen brukes som et redskap for å avlaste læreren og den ordinære undervisningen i skolehverdagen (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Dette kan sees i sammenheng med de funn som tilsier at elever med spesifikke egenskaper som diagnose og vansker, lavere evnenivå, spesifikke lærevansker, atferd, generelle lærevansker, ADHD, gutt, sosial bakgrunn, ofte får spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, s. 113-114). Disse funnene kan tyde på at noen skoler velger å bruke spesialundervisningen som en funksjon for å frigjøre læreren og den ordinære undervisningen, ved å ta ut elever som ellers trenger ekstra oppfølging. Det er dermed nærliggende å vurdere om personalet på skolen frykter forandring i det spesialpedagogiske systemet, på bakgrunn av frykt for at lærerne må stå alene i den ordinære undervisningen uten mulighet til å få hjelp med de eleven som trenger ekstra hjelp og oppfølging.

De funn som er beskrevet i avsnittet over kan sees i sammenheng med de funn som tilsier at mange lærere frykter at ressursene de har til spesialundervisningen kan bli tatt bort ved en eventuell forandring i det spesialpedagogiske systemet (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). I dag har ikke skolen lov til å nekte spesialundervisning for elever som har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Det innebærer at elever som har rett til spesialundervisning skal få tilrettelagt hjelp ut ifra deres evner og behov. Ut ifra de funn som er gjort i analysedelen kan det tenkes at skolen og lærerne ønsker å opprettholde systemet slik det er i dag i frykt for å miste ressurser, i form av ekstra personale, tilgjengelig

for elever med særskilte behov. Utvalgene i utredningene presenterer forhold som viser tendenser til at skolen bruker spesialundervisningen som et middel for å kunne holde på og skaffe seg ressurser til spesialundervisningen (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Det er tenkelig at skolen og lærerne frykter for at forandringer i systemet skal bidra med mindre personale som kan brukes i spesialundervisningen. Det er dermed nærliggende å reflektere over at frykten for at eleven ikke skal få de ressursene de behøver, samt frykten for at lærerne skal miste muligheten til hjelp i den ordinære undervisningen, er så stor at mange lærere velger å fremme det spesialpedagogiske systemet slik det er i dag heller enn å ønske forandring. Dermed kan det se ut til at mange lærere bidrar til å holde feedback-loopen relativt lukket, ved på fremme posisjonen «spesialundervisning» i diskursen.

NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) uttrykker at det er behov for forandring i PP-tjenestens arbeidsområder og organisering. Det er ønskelig at PP-tjenestens ansatte skal nærmere skolen og følge elevene som har rett til spesialundervisning tettere (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Det betyr at eventuelle forandringer i det spesialpedagogiske systemet også vil ha direkte konsekvenser for de ansatte i PP-tjenesten. De ansatte i PP-tjenesten har sine rutiner, arbeidsområder og måter å organisere sitt arbeid på. Eventuelle forandringer i det spesialpedagogiske systemet kan ha stor påvirkning også på deres arbeidshverdag. Dermed er det hensiktsmessig å vurdere om frykt for forandring blant de ansatte i PP-tjenesten for deres arbeidshverdag og ansvarsområder også kan være bidragsytende til at diskursen feedback-loop består.

De funn som er gjort i analysedelen viser at det er nærliggende å trekke slutninger om at noen av gruppene og individene i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole frykter forandringer av systemet i den grad at de opprettholder de rutiniserte praksisene de alltid har gjort, og dermed skaper en feedback-loop som er vanskelig å forandre. Deres egeninteresser for å opprettholde deres praksiser, og frykt for at eventuelle forandringer vil medføre konsekvenser for deres arbeidshverdag, skape en treghet ved diskursen. Dette kan ses i sammenheng med Faircloughs (2010) beskrivelse av hvor og hvem som har makten i diskursen. I denne sammenhengen ser vi at gruppene og individene i diskursen skaper en lukket feedback-loop, og dermed en sterk treghet i diskursen ved å frykte forandring. Dette gjør de ved å bedrive deres arbeidshverdag og de rutiner slik de har gjort i lang tid uten større forandringer. Det vil si at de fremmer den diskursive posisjonen, og den tilhørende dominerende representasjonen, «spesialundervisning», og på den måten tar makten over diskursen.

5.3.2 *Økonomi: en underliggende maktbias*

Gjennom avdekkingen av aktørenes egeninteresser for å fremme posisjonen, og den tilhørende representasjonen «spesialundervisning» i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, avdekker vi også andre forhold som bidrar med å opprettholde diskursens regulariteter og treghet. Analyse- og tolkningsarbeidet viser at mange politikere, fylkeskommuner og kommuner, lærere og PP-tjenesten ser ut til å frykte forandring på bakgrunn av de økonomiske kostnadene eventuelle forandringer kan ha. Funne viser tendenser til at mange politikere, både på statlig hold og i kommunene, ser ut til å frykte høyere kostnader for utdanning av lærere og ansettelse av flere lærere, samt omorganisering i PP-tjenesten. I tillegg ser det ut til at mange lærere frykter mindre ressurser som en konsekvens av nye økonomiske rammer.

Økonomi og økonomiske spørsmål er ikke noe som bare påvirker utdanningspolitikken og det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, men også alle andre aspekter ved samfunnet og verden vi lever i. Økonomiske forhold er dermed en sterk påvirkning også på vår diskurs. Funnen i analyse- og tolkningsarbeidet avdekker at økonomiske forhold ser ut til å være et fryktet aspekt av noen av individene og gruppene i diskursen. Derfor er det hensiktsmessig å trekke fram økonomi som en faktor som ser ut til å være en maktbias i diskursen. De økonomiske forholdene ser ut til å bli fryktet i så stor grad, at økonomiske forhold i seg selv begynner å styre diskursen.

I oppgavens kapittel 3 ble det redegjort for hvordan Fairclough (2010) deler makt inn i «makten over diskursen» og «makten til diskursen». I en diskurs er det ikke alltid like enkelt å finne frem til om det er en aktør i diskursen eller diskursen selv som innehar makten. Som påpekt i tidligere avsnitt avdekker analysearbeidet tendenser som tilsier at flere av aktørene i diskursen frykter økonomiske forhold i så stor grad, at de økonomiske forholdene i seg selv begynner å skape en treghet i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Økonomiske forhold er ikke seg selv bevist, og er dermed ikke en egen aktør i diskursen. Derfor kan vi ikke si at de økonomiske forholdene i seg selv har makt til å opprettholde regularitetene og tregheten i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Det vi derimot kan argumenter for er at aktørene som styrer økonomien kan holde makten over diskursen. For eksempel vil politikernes bestemmelser angående bevilginger av penger til skolene påvirke hvor mye skolene har mulighet til å bruke spesifikt på spesialundervisningen. Aktørene blir i

denne sammenhengen politikerne. Politikerne tar bevisste valg og avgjørelser angående skolens økonomi, og på den måten aktivt styrer og former diskursen. Politikerne tar da makt *over* diskursen gjennom de økonomiske bestemmelsene som gjøres.

På den andre siden så kan det argumenteres for at de økonomiske forholdene er bidragsytende til at diskursen *i seg selv* kan opprettholde dens regulariteter og treghet. Penger og bruk av penger er, og har vært, en del av vår verden i mange år. Økonomi er involvert i svært mange forhold i verden omkring oss, og påvirker også det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Dermed er det hensiktsmessig å vurdere om de økonomiske forholdene som omhandler diskursen har pågått i så lang tid at det har ført til at gruppene og individene i diskursen tar denne praksisen «for gitt». De politiske bestemmelsene og føringene angående de økonomiske forholdene som omfatter det spesialpedagogiske system har i så lang tid blitt styrt på samme måte, at aktørene i diskursen kan se ut til å handle uten å bevisst tenke over økonomi som en maktbias. På den måten kan de økonomiske forholdene til det spesialpedagogiske systemet manifestere seg som makten *til* diskursen. Når det er sagt, er det viktig å trekke frem at selv om det ser ut til at noen aktører i diskursen frykter endringer i det spesialpedagogiske systemet, er det ikke sikkert at alle handler ubevisst og blindt følger makten i det økonomiske systemet. Det kan tenkes at mange av aktørene er klar over at noen har makt til å innføre visse økonomiske styrelinjer. De ser kanskje at de økonomiske faktorene knyttet til det spesialpedagogiske systemet har blitt relativt «satt» i diskursen, og på den måten har blitt vanskelige å endre.

Analyse- og tolkningsarbeidet gir oss ingen svar på om makten ligger hos aktørene i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, eller hos diskursen selv. Gjennom en tekstanalyse er det vanskelig å peke på om de økonomiske forholdene dreier seg om bevisste eller ubevisste strategier i diskursen. Det kan reflekteres over om de økonomiske forholdene i diskursen både kan være bevisste strategier fra ulike *aktører*, og at deler den økonomiske strukturen i diskursen bærer preg av at makten ligger *i diskursen selv*. Selv om det er vanskelig å finne et svar på hvordan de økonomiske forholdene styrer diskursen, er det et viktig aspekt å trekke frem da det ser ut til å være bidragsytende til å holde diskursen regulariteter og tregheter som de er, og dermed holde feedback-loopen relativt lukket.

5.3.3 Sterke historiske røtter

Det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole har lang historikk. I kapittel 2 i oppgaven er det redegjort i korte trekk om utviklingen av systemet fra tidlig 1800-tallet og frem til i dag. Historien om det spesialpedagogiske systemet forteller oss at elever med særskilte behov har tidligere blitt segregert, ekskludert og plassert i spesialskoler. Det var ikke før på 1970-tallet at bevisstheten rundt viktigheten av å *integre* alle elevene i skolen ble satt på dagsorden. Likevel skulle det gå enda en tid før fokuset gikk fra å *integre* elevene med særskilte behov i skolen, til å *inkludere* elevene med særskilte behov i skolen. Fokuset på inkludering var et svar fra Norge på FNs proklamering om full deltaking og likestilling som sentrale målsetninger for funksjonshemmede på slutten av 80-tallet (Befringer, 2016). Skolens fokus skulle nå ikke bare handle om å *integre*, altså innlemme, elever med særskilte behov i skolesammenheng, men elevene skulle *inkluderes* og vedsettes som en berikelse til skolens fellesskap (ibid.).

Et av skolens overordnede prinsipper er at alle elever skal føle seg inkludert i skolens fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med informasjonene om historikken til det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole og den informasjonen vi har innhentet gjennom analyse- og tolkningsarbeidet, er det hensiktsmessig å vurdere om skolekulturen i Norge fortsatt henger igjen i en praksis der elever med særskilte behov ble segregert og heller *integrert* enn *inkludert*. Det kan tenkes at normen i norsk skolekultur fortsatt påvirkes av fortidens integreringspraksiser, og at disse føringene påvirker diskursen i slik grad at den er vanskelig å forandre. I denne sammenhengen kan vi snakke om «makten til diskursen». Det er tenkelig at det spesialpedagogiske systemet er forankret i tidligere skolekultur, tanker, normer og handlinger som påvirker diskursen i slik grad at diskursen *selv* opprettholder regularitetene. Dette er bidragsytende til en sterk feedback-loop og treghet, og dermed skaper en diskurs som er vanskelig å forandre. Det er ingen spesifikke aktører som i denne sammenhengen har makt til å endre diskursen. Det er heller de sterke historiske segregerings- og integreringspraksisene som har så stor kraft at de bidrar med at diskursen selv har makten. Dette gjør at visse representasjoner og praksiser blir «tatt for gitt» og som en selvfølge i diskursen. De blir naturlige i diskursen, og diskursens aktører fortsetter deres praksis uten særlig refleksjon over deres handlinger (Fairclough, 2010). Diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole blir dermed selv et selvoppretholdende system.

5.4 Tendenser til kryssing av diskursive grenser og diskursiv forandring

5.4.1 *Fra moderate forslag til forandring til krass kritikk*

Analyse- og tolkningsarbeidet har til nå vist oss at det er flere forhold ved diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskolen som ser ut til å være vanskelige å forandre. Disse forholdene bidrar dermed med å opprettholde diskursens treghet og feedback-loop. Likevel kan vi finne antydninger i diskursen som viser tendenser til at motstanden av nye virkelighetsoppfatninger, problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp har bidratt til kryssing av diskursive grenser. Det første som er verdt å belyse i denne sammenhengen er utviklingen i måten utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) velger å presentere sine forslag til forandring. Fra NOU 2003:16 til Nordahl-rapporten (2018) har ordlyden i presentasjonen av de forholdene utvalgene vil ha forandring i, og kritikken av systemet, forandret seg. NOU 2003: 16 er noe mer tilbaketrukket i hvordan utvalget formulerer de aspektene av systemet som utvalget mener trenger en forandring. I Nordahl-rapporten (2018) er derimot ordlyden mer bestemt, og utvalget starter hele rapporten med å forlange at det skjer store forandringer i det spesialpedagogiske systemet raskt.

Et eksempel som i denne sammenheng kan trekkes frem er hvordan utvalgene i NOU 2003: 16 og Nordahl-rapporten (2018) presenterer behovet for at elever med særskilte behov trenger å møtes med personale som har pedagogisk kompetanse. NOU 2003: 16 understreker viktigheten med faglig kompetanse hos de læreren som følger opp spesialundervisningen: «Tilpasningen av læringsmiljøet til den enkelte og læring med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og evner vil kreve at det finnes høy kompetanse i alle læringsmiljøer som har elever eller lærlinger som krever en eller annen spesiell tilrettelegging» (NOU 2003: 16, s. 97-98). Men videre åpner utvalget i NOU 2003: 16 opp for at dette må sees i sammenheng med elevens behov: «På den annen side vil mange oppgaver, spesielt i forhold til yngre funksjonsnedsettelse, kunne dreie seg om andre oppgaver enn pedagogiske som krever annen alternativ supplerende kompetanse» (NOU 2003, s. 98). Utvalget i Nordahl-rapporten (2018) derimot skiller ikke deres krav til pedagogisk kompetanse basert på elevenes behov, og setter krav om at elever med særskilte behov skal ha rett til å bli fulgt opp av personale som har godkjent pedagogisk utdanning «Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen og skolen skal ha rett til lærere med pedagogiske godkjent utdanning» (Nordahl et al, 2018, s. 235). Dette er en

gjennomgående forskjell i hvordan utvalgene i NOU 2003: 16 og Nordahl-rapporten (2018) velger å presentere sine tiltak for forandring på systemet. Utvalget i NOU 2003: 16 åpner i større grad for at deres forslag til forandring kan løses på forskjellige måter, mens utvalget i Nordahl-rapporten (2018) er bestemte i hvilke tiltak som må gjøre i systemet for å oppnå den forandringen de mener systemet trenger.

Ordlyden i NOU 2003: 16 og Nordahl-rapporten (2018) forandrer seg dermed fra den første utredningen blir utgitt i 2003 til den siste rapporten blir utgitt i 2018. Det er interessant at utvalget i Nordahl-rapporten (2018) tillater seg å kunne kritisere systemet i den grad de gjør, samt være så bestemte som de er, sammenlignet med hvordan utvalget i NOU 2003: 16 velger å kritisere systemet. Funn som dette kan vise tendenser til at det er muligheter for at diskursen har gjennomgått en forandring siden tidlig 2000-tallet til i dag. Dette fordi at utvalget i utredningen fra 2018 tillater seg å kritisere systemet på en helt annen måte enn utvalg har gjort tidligere, noe som kan tyde på at det i dag er større muligheter for å uttale seg på en krassere måte om det spesialpedagogiske systemet enn det var mulighet til å gjøre før. Det er dermed hensiktsmessig å vurdere om styrken i feedback-loopen ikke er like sterk som den en gang var. Det er muligheter for at feedback-loopen har blitt svakere, noe som har gitt posisjonen «særskilt tilrettelegging» mulighet til å kunne ta større plass enn tidligere i diskursen.

5.4.2 *En lærerutdanning i forandring*

Lærernes kompetanse er et aspekt ved diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole som samtlige av utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) fremmer som viktig å belyse og forandre. Funn i analysedelen viser at spesialundervisningen i liten grad blir gjennomført av personale med pedagogisk kompetanse, til tross for at lovverket og retningslinjene for spesialundervisningen understreker viktigheten av dette (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018). Dette er en gjennomgående tematikk som ikke ser ut til å forandre seg i noe særlig grad fra NOU 2003: 16 til Nordahl-rapporten (2018). I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å trekke frem noen av de forandringene som er gjort i lærerutdanningen de siste årene. Studentene som startet sitt studieløp på lærerutdanningen høsten 2017, startet på en *femårig* obligatorisk masterutdanning, en forandring fra tidligere *fireårig* obligatorisk utdanning. Videre ble kravene for karakterer fra videregående skole justert opp, og justeringer i emneplanene på lærerstudiet ble gjort

(Regjeringen, 2017). I tillegg til dette ble det i 2014 satt krav om at lærere som skal undervise på grunnskolen i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk må ha 30 studiepoeng i det relevante faget for å kunne undervise. Disse kravene gjelder også «dersom opplæringen i det aktuelle faget gis som spesialundervisning, med mindre kravene kan fravikes med hjemmel i opplæringsloven § 5-5 tredje ledd» (Utdanningsdirektoratet, 2017e, s. 3). Disse kravene har medført at mange av dagens lærere har måttet ta videreutdanning for å kunne møte kravet om 30 studiepoeng i de bestemte fagene. Bestemmelsene og innføringene av den nye lærerutdanningen er det statlige politikere som har innført og igangsatt.

Grunnen til politikernes valg om å gjøre disse forandringene i lærerutdanningen, og i kravene til antall studiepoeng for undervisning, kan være mange. Et aspekt er å styrke lærernes faglige kompetanse. Ved å tilføre et ekstra år på utdanningen og kreve en mastergrad vil de nyutdannede lærerne stille med høyere faglig kompetanse enn mange av dagens lærere. Videre ønsker mange politikere å sikre høyere kompetanse blant de læreren som allerede er ferdig utdannet og jobber i skolen i dag, og har dermed satt krav om antall studiepoeng for å kunne undervise i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk. Med tiden vil disse tiltakene bidra med en lærerstab i grunnskolen med gjennomgående høy faglig kompetanse. I tillegg til disse to tiltakene for å sikre høy faglig kompetanse blant lærerne, har politikere justert kravet for hvem som kan søke på lærerutdanningen. Dagens søkere må ha høyere karakterer i fag fra videregående for å kunne komme inn på lærerutdanningen. Dette er enda et tiltak som er bidragsytende med å sikre fremtidige lærere med høy faglig kompetanse. Et annet aspekt som justeringene i lærerutdanningen kan bidra med er å gjøre lærerutdanningen mer attraktivt for unge. Ved å gjøre lærerutdanningen til en obligatorisk mastergrad ønsker mange politikere at utdanningen skal være mer attraktiv for søkerne i og med at de sitter igjen med en mastergrad ved endt studie. Mange politikere ønsker at forandringen i lærerutdanningen skal føre til at flere unge skal søke på lærerutdanningen slik at landet får flere lærer, og flere lærere med høy kompetanse.

Analysearbeidet avdekket at et av forholdene der vi finner problematisering av diskursive grenser, er knyttet til kompetansen til de lærerne som driver spesialundervisningen i norsk grunnskole. Utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) påpeker funn som tilsier at kompetansen blant læreren som gjennomfører spesialundervisningen ikke er i trå med de føringer som er satt i opplæringsloven (1998) og retningslinjene for spesialundervisningen «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017c)

og «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Opplæringsloven (1998), og retningslinjene for spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, 2017d) setter krav til pedagogisk kompetanse hos de lærerne som har ansvar for spesialundervisningen, mens funn i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) viser at mange av de som gjennomfører spesialundervisningen ikke har pedagogisk kompetanse. Dermed er et av tiltakene samtlige av utvalgene foreslår at det må stilles strenge krav om pedagogisk kompetanse hos de lærerne som gjennomfører spesialundervisningen (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al, 2018). Det er dermed hensiktsmessig å vurdere om de justeringene som er gjort i lærerutdanningen, og i kravene til faglig kompetanse blant alle lærerne, er starten på forandring i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole. Kravet om 30 studiepoeng i spesifikke undervisningsfag gjelder også hvis læreren skal undervise i faget i spesialundervisningen, samt de nyutdannede lærerne som utdannes nå vil komme i arbeid med en mastergrad. Det betyr at også kompetansen til lærerne som gjennomfører spesialundervisningen mest sannsynlig vil bli styrket. Dette er tiltak som ser ut til å bidra med å styrke og fremme posisjonen «særskilt tilrettelegging» i diskursen, og dermed svekke feedback-loopen og tregheten i diskursen. Om det er det eneste tiltaket som blir igangsatt, eller om dette bare er starten på en rekke forandringer er ikke godt å si nå, men kan være videre gjenstand for analyse av diskursen.

5.4.3 Små steg mot diskursiv forandring

Til tross for funn som tyder på en lukket feedback-loop og treghet i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole, finner vi også funn som viser tendenser til at maktstrukturene i diskursen har forandret seg fra tidlig 2000-tallet til i dag. Det er tendenser til at den diskursive posisjonen «særskilt tilrettelegging» har tatt mer plass i diskursen, og konkurrere med posisjonen «spesialundervisning» i større grad i dag enn tidligere. Dette kommer frem gjennom utviklingen av hvordan utvalgene i NOU 2003: 16, NOU 2009: 18 og Nordahl-rapporten (2018) velger å presentere kritikk og tiltak for forandring av systemet, samt justeringer som er gjort i lærerutdanningen de siste årene (Regjeringen, 2017). Det kan tyde på at noen av aktørene i diskursen forsøker å styrke deres maktposisjon, og videre ta over makten i en diskurs som ellers er påvirket av rutiniserte normer og verdier, som til nå har skapt en diskurs med sterk feedback-loop. Fairclough (2010) påpeker hvordan større grad av diskursiv motstand, hegemonisk kamp og problematisering av diskursive grenser skaper større grad av

ustabilitet i diskursen, og dermed en svakere feedback-loop. Dette fører videre til større sannsynlighet for at man snart vil se tydeligere tegn til diskursiv forandring og dermed vider til at diskursen endres (Fairclough, 2010). I denne studien har vi sett at det er flere tegn til det Fairclough (2010) kaller for «points of struggles», med andre ord inneholder diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole flere forhold som inneholder tydelige tegn til problematisering av diskursive grenser, motstand og hegemonisk kamp. Ut fra disse funn kan en tydelig se at diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole viser tegn til diskursiv forandring. Det er derfor stor spenning omkring den ventende stortingsmeldingen som i skrivende stund er under utarbeiding og som skal offentliggjøres høsten 2019. Som nevnt er en av de valgte utredningene for denne studien, Nordahl-rapporten (2018), en av flere utredninger som ligger til grunn for den kommende stortingsmeldingen om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Med den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom analyse- og tolkningsarbeidet i denne oppgaven er det nærliggende å spekulere i, om ikke også til og med anta, at den kommende stortingsmeldingen vil vise tydelige tegn til på diskursiv forandring i det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

6.1 Oppsummering av studien

Vi har i denne studien forsket på spørsmålet om: *Hvilke ulike diskursive representasjoner og hvilke tegn til problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp finner vi i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole?* Målet med analysen har vært å studere og finne frem til problematisering av diskursive grenser, hegemonisk kamp og motstand i diskursen, samt identifisere eventuelle maktforhold, treghet og forandringer i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

Analyse- og tolkningsarbeidet av politiske dokumenter og føringer som omhandler tematikken om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole avdekker flere forhold med problematisering av diskursive grenser og hegemonisk kamp i diskursen. Den diskursive posisjonen, og den tilhørende representasjonen «spesialundervisning» får motstand fra posisjonen «særskilt tilrettelegging» i diskursen, noe som bidrar med problematisering i flere forhold som blant annet omhandler: brudd med prinsippet om en inkluderende skole, spesialundervisningen – en avlastningsfunksjon, fokus på diagnose, bruk av ressurser, kompetansen hos lærerne og PP-tjenestens rolle. Analyse og tolkning av problematiseringene har vist oss at diskursen inneholder motstand og hegemonisk kamp der posisjonen «særskilt tilrettelegging» og posisjonen «spesialundervisning» konkurrerer om å fremme deres virkelighetsforståelse som gyldig eller riktig i diskursen. Til tross for konkurranse mellom posisjonene, og de tilhørende representasjonene, viser funnene i studien at det er flere forhold i diskursen som påvirker diskursen regulariteter, og som dermed har gjort den vanskelig å forandre. Feedback-loopen holdes relativt lukket på grunn av forhold som egeninteresser hos grupper i diskursen, økonomiske forhold og bestemmelser, samt påvirkning fra systemets historiske bakteppe. Likevel avdekker studiet tegn til kryssing av diskursive grenser. Fra den første utredningen ble offentliggjort i 2003 til den siste utredningen ble offentliggjort i 2018, finner vi forandringer i utvalgenes valg å presentere kritikk av systemet på (jf. NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Nordahl et al., 2018), samt relativt store forandringer på lærerutdanningen. Funn som dette tyder på at diskursen er i forandring, og at problematiseringen av diskursive grenser og den hegemoniske kampen bidrar med diskursive forandringer, og videre til endring i diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole.

6.2 Refleksjon: betydningen av valg og egen forforståelse for studien

Min forforståelse og mine valg for denne studien kan ha påvirket de slutninger jeg har tatt. Dermed vil jeg kort reflektere over og oppsummer egen forforståelse og de valg jeg har gjort i denne studien. Som nevnt er diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole en stor diskurs som engasjerer mange. Jeg har beskrevet og begrunnet mine valg av avgrensning i diskursen samt valg av analyse materialet. De tekstene jeg har valgt som analyse materialet er blitt, og er fortsatt, vurdert som representative for studien da de belyser flere sider av diskursen, samt gir oss mulighet til å studere diskursens foranderlighet over tid. Likevel er det tenkelig at studiens resultat hadde vært noe annet hadde flere, og/eller andre politiske føringer og dokumenter blitt valgt til å vær en del av studiets analyse materiale. Gjennom prosessen med denne studien har jeg, etter beste evne, prøvd å begrunne og belyse de valg jeg har tatt når det gjelder både teori, avgrensninger og fremgangsmåter. Jeg har forsøkt å være transparent som mulig, både i betydning av egen forforståelse og i analyse arbeidet. Jeg håper dette har gjort at jeg har oppnådd kriteriene om validitet og reliabilitet. Min egen interesse og kunnskap om tematikken anser jeg også som en hjelp i arbeidet, da det har vært en pådriver til å forske på diskursens underliggende strukturer og kamper. Likevel er jeg åpen for at min forforståelse og mine valg gjennom prosessen kan har medført at vesentlige deler av diskursen har blitt oversett.

6.3 Veien videre

Diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole er ikke et avsluttet kapittel. De funn som er gjort i denne studien tyder på at det er en diskurs i forandring, men likevel en diskurs som til nå har vært treg å forandre. I skrivende stund er arbeidet med en ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole under utarbeiding, og skal offentliggjøres høsten 2019 (Regjeringen, 2018). Som en av flere utredninger vil Nordahl-rapporten (2018) ligge til grunn for denne meldingen. Hvilke forhold som blir videreført fra Nordahl-rapporten (2018) og til den nye stortingsmeldingen vil være av stor interesse for diskursens videre utvikling. Et videre studie omkring diskursen om det spesialpedagogiske systemet i norsk grunnskole der den nye stortingsmeldingen blir tatt med i analyse materialet vil derfor være en svært interessant fortsettelse og utvidelse fra studien gjort i denne oppgaven.

Litteraturliste

- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2016). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Berfringer & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 59-75). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berfringer, E. (2016). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Berfringer & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Pearson.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Veum, A. (Red.), (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (1. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Bergen: fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I, B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2016, 07. juni). Slik blir den nye lærerutdanningen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Regjeringen. (2019, 05. februar). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statped. (2016). *Kva er Statped?*. Hentet fra <http://www.statped.no/om-statped/mer-om-statped/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse.. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva gjør PP-tjenesten?*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Spesialundervisning – saksgang*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/#fase-6--evaluering>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017e). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *PPT og spesialundervisningsrettigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Våre oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>