

Anne Samuelsen

Inkludering av barn med særskilte behov i grunnskolen

En diskursanalyse av rapporten "Inkluderende fellesskap for barn og unge"

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk
Veileder: Heidun Oldervik

Mai 2019



Jenny Håland Vetthus

Anne Samuelsen

Inkludering av barn med særskilte behov i grunnskolen

En diskursanalyse av rapporten "Inkluderende
fellesskap for barn og unge"

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk
Veileder: Heidun Oldervik
Mai 2019

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

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et 5 år langt utdanningsløp som barnehagelærer og i spesialpedagogikk. Det har vært en krevende periode hvor jeg har kjent på mye frustrasjon og glede. Mestringsfølelsen jeg sitter igjen gjør at jeg ikke ville vært foruten.

En stor takk til veilederen min Heidun Oldervik. Tusen takk for raske tilbakemeldinger, gode og faglige veiledningsmøter og støttende ord. Jeg vil også takke mine medstudenter på lesesalen - jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere!

Trondheim 20.05.19

Anne Samuelsen

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av en diskursanalytisk metode for å besvare problemstillingen *hvilke representasjoner av inkluderingsdiskursen komme frem i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge?»* samt underproblemstillingen *hvilke krav stilles det til læreren i det nye systemet og hva blir spesialpedagogens rolle?*

Neumann (2001) sin analysemodell ble brukt som metodisk rammeverk for analysen, og det ble avdekket tre representasjoner på inkluderingsdiskursen. Disse var system-, individ- og fellesskap-representasjonen.

I system-representasjonen trekkes det på at ekspertgruppen ønsker å legge mer vekt på det pedagogiske miljøet og systemet rundt elevene, og at det er dette systemet som vil øke eller hemme elevens vansker. Her blir lærers kompetanse et viktig argument, og assistenter blir sett på som ansatte med for lite kompetanse. Individ-representasjonen fokuserer mer på de individuelle vanskene og problemene til elevene. Her kommer det frem at man ofte tar utgangspunkt i elevens diagnose, og at dette ofte utløser rettigheter til spesialpedagogisk hjelp. I fellesskap-representasjonen er det elevens tilhørighet til fellesskapet som står sterkt. Her trekkes det på at alle elever skal ha en tilhørighet til et fellesskap, og at dette vil øke inkluderingen i skolen. Innenfor funnene av representasjonene kommer det frem at system-representasjonen blir den dominerende representasjonen i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge».

Funnene i rapporten ble videre drøftet og sett på i lys av valgt teori. Her kobles funnene i analysen til blant annet Uthus (2017) teori om individ-og systemperspektiv, Åmot og Ytterhus (2006) sin teori om inkludering, Antonovskys (1987) salutogenese og sense of coherence, Bandura (1997) sine kilder til mestring og Stettes (2015) teori om barnets beste.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	2
1.1 PRESENTASJON AV FELTET OG PROBLEMSTILLING	2
1.2 AVGRENSNING	3
1.3 DE ULIKE KAPITLENE	3
2 METODE.....	6
2.1 DISKURSANALYSE	6
2.2 DISKURSANALYSENS FREMGANGSMÅTE.....	7
2.2.1 Kulturell kompetanse	8
2.2.2 Valg og avgrensning av diskurs.....	8
2.2.3 Identifikasjon av diskursens representasjoner	9
2.2.4 Diskursens lagdeling.....	10
2.2.5 Diskursens materialitet	10
2.3 «INKLUDERENDE FELLESKAP FOR BARN OG UNGE»	11
2.3.1 Intertekstualitet.....	11
2.4 FORSKERROLLEN, SUBJEKTIVITET OG VALIDITET I ANALYSEARBEIDET.....	13
2.5 KILDEKRITIKK	14
2.6 ETISKE AVVEIELSER	14
2.7 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG, SOSIALKONSTRUKTIVISME.....	15
2.8 HVORDAN JEG HAR GÅTT FREM I ANALYSEN	15
3 DISKURSIV KONTEKST.....	18
3.1 FRA SPESIALSKOLER TIL FELLESKOLE	18
3.2 «ÉN SKOLE FOR ALLE»	19
3.3 FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING.....	20
4 TEORETISK TILNÆRMING TIL FELTET	24
4.1 SALAMANCA-ERKLÆRINGEN.....	24
4.2 INKLUDERING- ULIKE FORSTÅELSER.....	24
4.3 TILHØRIGHET OG MESTRING	26
4.4 SPESIALUNDERVISNING OG TILPASSET OPPLÆRING	27
4.5 LÆRERS ROLLE	28
4.6 BARN MED SÆRSKILTE BEHOV	29
4.7 MEDVIRKNING OG BARNETS BESTE.....	30
5 ANALYSE OG TOLKNING	32
5.1 SYSTEM- REPRESENTASJONEN	32
5.2 INDIVID-REPRESENTASJONEN	36
5.3 FELLESKAP-REPRESENTASJONEN.....	38
5.4 OPPSUMMERING REPRESENTASJONER	42
6 DRØFTING	44
7 AVSLUTNING OG KONKLUSJON	52
8.0 LITTERATURLISTE.....	56

1 Innledning

1.1 Presentasjon av feltet og problemstilling

Spesialundervisning i grunnskolen er et omdiskutert felt og blir ofte omtalt som et ekskluderende system hvor elevene blir tatt ut av klassen for å få undervisning. Som en motsetning til spesialundervisning så blir tilpasset opplæring ofte presentert som et bedre alternativ til elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Tilpasset opplæring blir de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elevene får utbytte av opplæringen i ordinær undervisning (Aarnes, 2013, s. 10). Tilpasset opplæring blir idealisert som til det beste for elevene i skolen, da dette vil kunne være med på å skape en følelse av tilhørighet til fellesskapet.

Et inkluderende skolemiljø ble for alvor en del av den norske skolen etter UNESCOs møte i Salamanca i 1994. Her ble det diskutert inkluderende skolemiljø og hvordan en kunne inkludere alle elever uavhengig av hvilke tilretteleggingsbehov de har. Ut fra dette møte så kom Salamanca-erklæringen. Denne erklæringen signerte 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge (Skogdal, 2014, s. 41). I Salamanca-erklæringen står det blant annet at man skal skifte fokus fra å fokusere det enkelte barns særskilte behov til skolens mulighet til å imøtekomme de ulike opplæringsbehovene. Dette samsvarer med ideologien i den norske skolen en «skole for alle», hvor mangfoldet skal være en naturlig del av den ordinære skolen (Haug, 2014, s.19).

Rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» kom ut i april 2018. Her har en ekspertgruppe, på vegne av Kunnskapsdepartementet, vurdert tilbudet til barn og unge med særskilte behov i barnehagen, grunnskolen og den videregående opplæringen. Ekspertgruppen har konkludert med at det spesialpedagogiske tilbudet som er i dag er et ekskluderende system der organiseringen og innholdet i tilbudene ofte innebærer en segregering ut av fellesskapene i skole og barnehage (Nordahl mfl., 2018, s. 232). Dette ønsker ekspertgruppen å forbedre ved at de blant annet har et forslag til et nytt pedagogisk system hvor en skal ta utgangspunkt i tilpasset opplæring i klassen og fjerne retten til spesialundervisning.

I denne masteroppgaven ønsker jeg, gjennom analysering av rapporten «Inkluderende fellesskap for barn unge», å undersøke hva ekspertgruppen legger i inkludering i grunnskolen.

Gjennom en diskursteoretisk tilnærming skal jeg undersøke hvilke representasjoner om inkludering i grunnskolen som komme til uttrykk i henholdsvis kapittel 7 og 8 i rapporten. Masteroppgavens problemstilling er

Hvilke representasjoner av inkluderingsdiskursen komme frem i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge»?

Videre har jeg utarbeidet en underproblemstilling som jeg ønsker å få svar på i studien. Dette vil jeg gjøre ved å drøfte dem ut fra diskursens innhold i rapporten.

Hvilke krav stilles det til læreren i det nye systemet og hva blir spesialpedagogens rolle?

Både problemstillingen og underproblemstillingen vil bli drøftet i lys av relevant teori som blir presentert i teorikapittelet. I tillegg vil jeg i analysen og tolkningskapittelet henvise til rapporten ved bruk av sidetall og kapittel, og i drøftingskapittelet vil jeg henvise til rapporten med bruk av sidetall.

1.2 Avgrensning

Inkludering er et stort begrep som favner et vidt område. Rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» handler om inkludering i både barnehage, grunnskole og den videregående opplæringen. Samtidig går også ekspertgruppen inn på lovverk og støtteapparater som Statped og PP-tjenesten. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang har jeg valgt å sette hovedfokus på inkludering av barn med særskilte behov i grunnskolen og vil jeg i hovedsak fokusere på kapittel 7 og 8 i rapporten. Begreper som spesialundervisning, tilpasset opplæring, tilhørighet, medvirkning, mestring og lærers kompetanse vil ha en sentral begrepsmessig rolle da disse begrepene går inn under et inkluderende fellesskap i grunnskolen.

1.3 De ulike kapitlene

I første kapittel presenteres valg av tema, problemstilling og underproblemstilling, og hvilke avgrensinger jeg har gjort i oppgaven. Videre vil jeg i andre kapittel gjøre rede for metode,

som i denne oppgaven vil være diskursanalyse. Jeg vil også gjøre rede for Neumann (2001) sin analysemodell for diskursanalyse, som vil være mitt valg av analyse i oppgaven. Her vil jeg også presentere Nordahl rapporten og dens intertekstualitet og hvordan jeg har gått frem i analysen min. Kapittel tre og fire vil være det kontekstuelle bakteppe for min oppgave. I kapittel tre så presenterer jeg diskursens historiske bakgrunn (fra spesialskoler til fellesskoler, «en skole for alle» og fra integrering til inkludering). Kapittel fire er det teoretiske tilnærmingen til feltet hvor jeg tar for meg aktuell teori knyttet opp til valg av tema, problemstilling og begrepsavklaring. Kapittel 5 er min diskursanalyse av rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Her har jeg identifisert inkluderingsdiskursens ulike representasjoner som ekspertgruppen trekker på i rapporten. I kapittel 6 vil jeg drøfte de ulike representasjonene som jeg har avdekket i lys av teori, samt drøfte underproblemstillingen. Til slutt vil jeg komme med et avsluttende kapittel hvor jeg oppsummerer oppgaven med hensyn til problemstillingen og underproblemstillinger.

2 Metode

En metode kan være så mangt, og metodevalget er avhengig av hva du skal studere. En metode vil være det redskapet vi bruker for å samle inn data til det vi ønsker å undersøke (Dalland, 2015, s.112).

Jeg har i dette prosjektet valgt problemstillingen *hvilke representasjoner av inkluderingsdiskursen kommer frem i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge*, og med dette som utgangspunkt ser jeg det som hensiktsmessig å bruke diskursanalyse som metode. Diskursanalysen blir da som et analytisk rammeverk for mitt prosjekt, og nedenfor vil jeg presentere hva dette vil si.

2.1 Diskursanalyse

Diskursanalyse er en forskningsmetode som har et spredt spekter av metodisk tilnærming, og man kan dermed se på det som et paraplybegrep for ulike metodiske tilnærminger (Hitching & Veum, 2011, s.13). I tillegg kan man se på diskursanalyse som teori og ikke bare en metodisk tilnærming. Et mål for diskursanalysen vil være å koble mikroanalyse opp mot makroanalyse, som vil si at man skal koble analyse av tekst opp mot analyser av samfunnet (Veum, 2011, s.91). Her kan man bruke ulike diskursive teorier som makt, interdiskursivitet, intertekstualitet og materialitet til hjelp. Det er mange valgmuligheter når en skal velge tilnærming, og det kan føre til at diskursanalyse kan virke utfordrende for forskere å orientere seg i (Hitching og Veum, 2011, s.12-13). Hvilken tilnærming man velger å ta er avhengig av hva man skal undersøke og hva problemstillingen går ut på. I tillegg er det mulig å kombinere ulike elementer fra de forskjellige diskursanalytiske tilnærmingene (Hitching & Veum, 2011, s.13).

Selv om det kan være vanskelig å orientere seg i feltet og velge en retning, så vil hovedpoenget med en diskursanalyse være å analysere mening i en sammenheng der mening dannes. Man skal undersøke språket som fremstår for oss, enten i en tekst eller en annen form og deretter se på hvordan det sosiale produserer mening (Neumann, 2001, s. 38). Neumann (2001) sier at det «er sprogets oppgave primært å skape mening» (s. 38) og det er gjennom språket at vi kan skape ulike representasjoner av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17).

I en diskursanalyse vil man ta utgangspunkt i en eller flere diskurser. Hva en diskurs er kan være vanskelig å definere da det er avhengig av hvordan du bruker begrepet.

Store norske leksikon beskriver diskurs som «... kan bety samtale, vidløftig drøftelse eller disput» (Grue, 2018). Som beskrevet i SNL så blir 'diskurs' brukt om en samtale eller prat i det daglige. Men denne definisjonen er noe smal, og gir ikke nødvendigvis et riktig bilde eller god nok forklaring av hva en diskurs er. Michel Foucault sier at «discourse in general and scientific discourse in particular, is so complex a reality that we not only can but should approach it at different levels and with different methods» (Foucault, 1973, sitert i Neumann 2001, s. 22). Det er et komplekst begrep ifølge Foucault, og definisjonen av begrepet er avhengig av hvilken tilnærming man har til det.

Neumann (2001) sin definisjon på diskurs forklarer blant annet at man har ulike virkeligheter. Han definerer det som «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). Hvordan mennesker ser på verden eller hvordan verden oppfattes av mennesker er ulik. Det er først når tekstene blir satt inn i en institusjon, som ifølge Neumann (2001) vil være et «symbolbasert program som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet» (s. 177) at de vil fremstå som mer eller mindre normale for flere mennesker og dermed bli en felles virkelighet eller sannhet. Videre kan man se på Jørgensen & Phillips (1999) sin definisjon av diskurs, «En bestemt måte å tale om å forstå verden, eller deler av verden på» (s. 9). Dette kan man se igjen i det Neumann har i sin definisjon, ved at det er en måte å se på verden – en virkelighet for mennesker.

2.2 Diskursanalysens fremgangsmåte

Da jeg i denne oppgaven skal foreta en diskursanalyse av Nordahl rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» så ser jeg det som hensiktsmessig å bruke Iver B. Neumann sin modell for diskursanalyse. Dette for å gjøre diskursanalysen oversiktlig og for å ha et metodisk rammeverk å følge i mitt analysearbeid. Denne modellen består hovedsakelig av tre skritt; valg og avgrensning av diskursen, identifikasjon av diskursens representasjoner og diskursens lagdeling. I tillegg til disse tre stegene så konstaterer Neumann at man må ha en

kulturell kompetanse til feltet man skal undersøke og i tillegg bør undersøke diskursens materialitet.

2.2.1 Kulturell kompetanse

Neumann (2001) påpeker at den kulturelle kompetansen er en nødvendig betingelse for å gjøre en god diskursanalyse. Dette er fordi man skal ha kjennskap til det terrenget som man skal begi seg ut i (s. 50). Jeg som pedagog med bakgrunn som barnehagelærer og nå masterstudent i spesialpedagogikk har opparbeidet meg en god del kompetanse fra områdene jeg skal fordype meg i både fra studiene og fra praksis.

Det første jeg gjorde var å sette meg inn i rapporten som jeg har valgt å ta for meg for å få et overblikk over hva ekspertgruppen la vekt på i rapporten «Inkluderende felleskap for barn og unge». Deretter tok jeg for meg sekundærlitteratur som omhandler de aktuelle temaene, som blant annet inkludering og spesialundervisning. Her vil jeg si at den kulturelle kompetansen min vokste betraktelig da jeg fikk et bredere perspektiv fra de ulike begrepene og fikk lest meg opp på forskjellige synspunkter og tanker. På grunn av masteroppgavens omfang har jeg ikke fått tatt for meg alt det som finnes av litteratur, ei heller fått tak i alle pionertekstene som finnes. Men slik Neumann (2001) sier så «må man på et tidspunkt med god samvittighet kunne si at man har lest nok, selv om man ikke har lest alt» (s. 55). Jeg føler seg at jeg har opparbeidet meg en god nok kulturell kompetanse for å utføre denne diskursanalysen.

2.2.2 Valg og avgrensning av diskurs

Første steg i Neumanns analyse er at en skal velge og avgrense diskursen. Dette er ikke alltid en lett oppgave da diskurser aldri er helt løsrevet fra hverandre og det blir dermed opp til forskeren hvor grensen skal gå (Neumann, 2001, s. 55). Man må ta utgangspunkt i hvilket sosialt fenomen man ønsker å undersøke for så å finne ut hvilke meningsinnhold den gir (Neumann, 2001, s. 56). Jeg har valgt undersøke rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» hvor en ekspertgruppe skal vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Jeg ønsker å se nærmere på inkludering av barn med særskilte behov i grunnskolen og ut fra dette har jeg valgt å avgrense det til diskursen om inkludering knyttet til barn med særskilte behov i grunnskolen.

Denne diskursen vil være det sosiale (og politiske) området som jeg vil studere, hvor jeg skal undersøke hvilke representasjoner som det trekkes på i inkluderingsdiskursen. Ved å ta utgangspunkt i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» så er oppgaven også blitt avgrenset i tid og mengde tekstmateriale (Neumann, 2001, s. 57).

Neumann (2001) påpeker at man i en diskursanalyse ofte vil være fokusert på endringene i diskursen (s. 57), men på grunn av masteroppgavens omfang har jeg ikke fokusert på endring i diskursen, men heller avdekke hvilke representasjoner av inkluderingsdiskursen som det trekkes på i rapporten. Samtidig vil jeg presentere inkluderingsdiskursens bakgrunn for at leseren skal gå et innblikk i hvordan diskursen har blitt til i dagens samfunn. Da dette ikke er noe jeg ønsker å fokusere på i denne omgang, vil dette heller ikke bli drøftet opp mot analysen min.

2.2.3 Identifikasjon av diskursens representasjoner

Andre steg i Neumanns analyse er å identifisere diskursens representasjoner. Ifølge Skrede (2017) så er diskurser måter å representere på (s. 35). I en diskurs kan man finne flere ulike representasjoner, og disse må repeteres av en viss mengde mennesker for å at den kan sette sitt virkelighetskrav i diskursen (Skrede, 2017, s. 35). Neumann (2001) forklarer dette videre med at «når bærere av samme representasjon (de som fremmer bud på virkeligheten som ligner hverandre) er institusjonalisert, utgjør de en posisjon i diskursen» (s.33).

Representasjoner vil si den «teksten» som kommer mellom den fysiske gitte verden og vår sansing av den og er altså måten verden fremtrer for mennesker på (Neumann, 2001, s. 33).

Hvilke representasjoner som er relevante for diskursen er i prinsippet helt åpent (Neumann, 2011, s. 23). Det er opp til diskursanalytikeren å finne ut hvilke representasjoner som kommer frem i sin analyse. Når en skal ta for seg en tekst som sitt analyseobjekt så vil en se etter hvilke representasjoner som kommer til uttrykk. Ut fra dette kan man se om det er representasjoner som er inkludert i teksten ved at de får størst plass og gjerne er åpenbare for leseren. Her vil man ikke søke etter en sammenligning mellom sannhet og representasjonene, men heller se om man kan avdekke ulike representasjoner av samme eller lignende hendelser (Fairclough, 2003, s. 136). Man kan skille mellom de som ønsker å revidere representasjonene og de som ønsker å fremme en ny representasjon. En representasjon må alltid revideres, enten i form av at den gjentar seg selv eller at den har større eller mindre

variasjoner (Neumann, 2001, s. 33). Når representasjoner blir utfordret får man en diskursiv kamp som videre kan føre til en diskursiv/sosial forandring

I min diskursanalyse har jeg forsøkt å identifisere de ulike representasjonene som kommer til uttrykk i inkluderingsdiskursen. Her fant jeg flere representasjoner som var godt representert, og jeg valgte å gå videre med tre representasjoner; system-representasjonen, individ-representasjonen og fellesskap-representasjonen. Det første jeg gjorde var å sette opp en inventarliste over de ulike representasjonen og deretter å analysere kapittel 7 og 8 i rapporten. Prosessen vil bli grundigere forklart i kapittel 2.8 og representasjonene vil bli nøye redegjort for i min analyse av Nordahl rapporten.

2.2.4 Diskursens lagdeling

Tredje steg i analysen vil være å se på diskursens lagdeling. Dette vil være å se på de ulike representasjonene og se om de er like bestandige eller stabile over tid (Neumann, 2001, s. 62). Neumann (2001) forklarer dette med at noen tegn vil være lettere å ty til enn andre for å definere ulike meningsmønstre (s. 63). Med andre ord vil dette si at noen representasjoner har større treghet enn andre, ved at de er tregere å forandre (Neumann, 2001, s. 66). Med tanke på min tidsmessige avgrensning på masteroppgaven, problemstilling og fokus på rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» så har jeg ikke prioritert dette steget i min oppgave. Dette kunne eventuelt vært et spennende steg å gå videre med i en fortsettelse av masteroppgaven.

2.2.5 Diskursens materialitet

Neumann (2001) peker på at hvis man stopper etter de tre punktene i analyse modellen hans så risikerer man å legge for stor vekt på det talte og skrevne ord og for lite på diskursens materialitet (s. 80). Dette innebærer blant annet at man undersøker hvordan diskursen konstituerer en sosial virkelighet ved at de institusjonaliserer seg. En institusjon vil være «Symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet» (Neumann, 2001, s. 80). Selv om jeg vil komme inn på diskursens materialitet ved at jeg drøfter konsekvensene av mine funn i drøftingen, så har jeg valgt å ikke fokusere på materialitet på grunn av masteroppgavens tidsomgang, og siden jeg tar utgangspunkt i en tekst

så vil heller ikke dette «innby til materialitetsstudier på samme måte som de andre utgangspunktene ...» (Neumann, 2001, s. 102).

2.3 «Inkluderende fellesskap for barn og unge»

I februar 2017 fikk en ekspertgruppe en forespørsel av kunnskapsdepartementet hvor de ble bedt om å vurdere dagens tilbud til barn og unge med særskilte behov i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Grunnen til at dette prosjektet ble satt i gang var fordi det gjeldene tilbudet til barn med særskilte behov ikke er tilfredsstillende slik det er i dag. Dermed trengte kunnskapsdepartementet noen som kunne undersøke tilbudet og finne ut hva som kan bli bedre og hvordan dette kan gjøres. Ekspertgruppen består av 9 fagpersoner og forskere innen barnehage og skole fra henholdsvis Norge, Sverige og Danmark og sekretariatet besto av 3 personer. Professor Thomas Nordahl fra Høgskolen innlandet står som leder. Formålet med rapporten er:

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skal gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl, Persson, Dyssegaard, Hennestad, Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018, s. 15).

«Inkluderende Fellesskap for barn og unge» er tittelen som rapporten har fått og består av 286 sider, og er delt inn i del 1 som er kunnskapsgrunnet og del 2 som er ekspertgruppens analyse og tiltak. Rapporten har tilsammen 8 kapitler. De ulike kapitlene er: 1. Innledning, 2. Barnehage, 3. Grunnskole, 4. Videregående opplæring, 5. Statlig og lokalt støttesystem, 6. Regelverk, 7. Analyse av dagens system og 8. Forslag til et helhetlig pedagogisk system.

Rapporten er et steg i veien videre for barn med særskilte behov. Ut fra rapporten er det forventet en stortingsmelding (NOU) høsten 2019 om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.3.1 Intertekstualitet

En tekst vil aldri være helt løsrevet fra andre tekster. En tekst vil trekke på tidligere begivenheter ved at de bruker ord og uttrykk som er brukt før (Fairclough, 2003, s. 17). En

form for intertekstualitet, manifest intertekstualitet, vil vise at teksten trekker på andre allerede eksisterende tekster ved at det henvises til dem (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 84).

Gjennomgående i rapporten er at det henvises til ulike kilder. Blant de mest brukte kildene så finner vi utdanningsdirektoratet, som ved et blick på litteraturlisten vises til 40 ganger. Denne kilden blir kontinuerlig brukt gjennom hele rapporten og her finner vi at denne blir brukt til både begrepsforklaring, oppgaveforklaring (som veileder til spesialundervisningen), som kilde til ulike grafer som er brukt for å forklare blant annet hvor mange barn det er som får spesialpedagogisk hjelp (figur 3).

Professor Thomas Nordahl står som leder for rapporten. Han er en profilert professor som har en del utgitte verk. Hans tidligere forskning og utgitte verk blir brukt gjennomgående i rapporten. Det henvises til han 18 ganger i teksten, og har 11 plasser på litteraturlisten. Videre finner vi Nordahl blant annet som deltaker i SPEED – prosjektet. Dette prosjektet handler om hva spesialundervisning handler om og hvilke funksjoner det har. Prosjektet blir brukt som kilde 14 ganger i rapporten. I dette SPEED- prosjektet kan vi også finne professor Bengt Persson som også er en del av ekspertgruppen til rapporten. Vi kan også finne at Thomas Nordahl og Bengt Persson har samarbeidet sammen før. Foruten SPEED – prosjektet så finner jeg 2 andre samarbeid, og nå et 4. som er rapporten. Bengt Persson er en professor fra Sverige som det også blir henvisning til i rapporten. Han har 5 henvisninger i teksten og 8 ganger i litteraturlisten. Samtidig blir lederen av SPEED- prosjektet, Peder Haug, brukt som kilde 22 ganger i teksten (8 ganger i litteraturlisten). Et kjapt søk viser at Thomas Nordahl og Peder Haug har 5 samarbeid sammen.

Gjennom lesing av både rapporten og et kjapt blick på litteraturlisten så finner jeg at Professor Sven Nilsen går mye igjen. I litteraturlisten finner vi han 16 ganger, og henvisning i teksten 21 ganger. Sven Nilsen er en professor ved institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo og jeg finner ingen samarbeid mellom han og de ulike deltakerne av ekspertgruppen.

I rapporten henvises det også ofte til stortingsmeldinger og NOUer. Her finner vi blant annet NOU 2003:16 i første rekke. *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, som blir beskrevet som det første utvalget som foreslo å fjerne retten til spesialundervisning og erstatte denne med tilpasset opplæring. Det samme gjelder NOU 2009:18 *rett til læring*. Her ble det foreslått å fjerne retten til spesialundervisning og erstatte denne med ekstra tilrettelegging i

opplæringsloven. Videre kommer rapporten også innom NOU 2015:2 *å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* hvor en drøfter virkemiddelbruken for et trygt psykososialt skolemiljø, NOU 2016:17 *På lik linje – åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming* som peker på at det ikke er noen enkeltstående grunn til manglende inkludering og mangler i undervisningstilbudet til elever med særskilte behov. St.meld nr 30 (2003-2004) blir også nevnt som et svar på NOU 2003:16. Her blir det vist til at retten til spesialundervisning ikke ble avvirket gjennom å styrke tilpasset opplæring, men at det var et klart mål om å redusere spesialundervisningen og styrke kvaliteten på tilpasset opplæring.

En kan også nevne førsteamanuensis Camilla Brørup Dyssegaard fra Danmark som blir henvist til 4 ganger i teksten og Forsker/PhD Mari Vaage Wang fra Oslo som eksplisitt blir henvist 1 gang i teksten og 4 ganger i litteraturlisten.

2.4 Forskerrollen, subjektivitet og validitet i analysearbeidet

Tveit (2011) sier at i all humanistisk og samfunnsfaglig forskning så vil det forekomme subjektive valg fra forskeren fra begynnelsen til slutten, men at graden av subjektivitet vil variere etter valg av metode og problemstilling (s. 174). I en diskursanalyse så vil det datamaterialet som studeres være sosialt konstruert, og siden forskeren er en del av det sosiale samfunnet som det forskes på så vil det ikke være mulig å gjøre objektive beskrivelser av datamaterialet (Hitching & Veum, 2011, s. 19). Analyseresultatet vil være påvirket av forskerens subjektive forståelse av fenomenet og «det er forskerens forståelse av mening i menneskeskapte prosesser som er sentral» (Hitching & Veum, s.19). Det vil med andre ord være vanskelig å være fullstendig objektiv i en diskursanalyse fordi man som diskursanalytiker bør ha en viss kjennskap til den kulturen man skal undersøke som også vil påvirke forskningen. Det blir dermed viktig å sørge for validitet i forskningen ved å gjøre analysen mest mulig eksplisitt og gjennomiktig (transparens). Man må være åpen om hvilken forforståelse man har, hvilken fremgangsmåte som er brukt og hvordan analysen er utført (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Det å være en del av den kulturen man skal begi seg inn i og vite de ulike normene i denne kulturen hjelper forskeren i å sette seg inn i det som skal undersøkes på en annen måte enn en som ikke har denne kompetansen (Hitching & Veum,

2001, s. 21). Hitching og Veum (2011) kaller dette for deltakerkompetanse, som tilsvarer det Neumann (2001) kaller for kulturell kompetanse (s.50).

2.5 kildekritikk

Når en skal bruke tekst som sitt datagrunnlag så er det viktig at man har et kritisk blikk på kildebruken og vite hvor man kan finne relevante og gode kilder til sitt arbeid. En kilde kan være så mangt, alt fra internettsider, aviser, tv-serier, politiske dokumenter, personlige brev eller fortellinger, reklame og mye mer. Videre er de ulike kildene delt inn i kategorier som førstehåndskilde og annenhåndskilde, og ifølge Dalland (2015) er førstehåndskilde den opprinnelige utgaven av en tekst (en øyenvitnekilde) mens annenhåndskilde er en kilde som har gått gjennom andre ledd (s. 77). En historiker vil alltid ønske å støtte seg til en førstehåndskilde hvis dette er mulig. Hvis det ikke er mulig så vil en primær kilde være det nest beste alternativet. Dette vil være den kilden som ligger nærmest i tid og rom av de kildene en har til disposisjon (Kjeldstadli, 2013, s. 178). Videre har man også sekundær- og tertiærkilder, som vil være neste i rekken. En sekundær kilde vil være den kilden som står i gjeld til andre primærkilder, og tertiærkilder står i gjeld til andre sekundærkilder (Dalland, 2015). Så langt det er mulig foretrekkes det å ha en primærkilde, men dersom dette ikke er mulig så vil en foretrekke sekundærkilder over tertiære kilder (Kjeldstadli, 2013, s. 178). Likevel må en huske å sjekke om kilden fortsatt er relevant og troverdig (Kjeldstadli, 2013, s. 179). Det er ikke alltid at primærkilden er like relevant hvis den er for eksempel er skrevet for mange år siden, og da vil det være hensiktsmessig å finne relevante kilder fra nåtiden som kan hjelpe å besvare problemstillingen.

Samtidig vil det også være viktig å se etter monumenttekster i det du skal undersøke. Neumann (2001) sier at monumenttekster vil være de tekstene som tjener som forankringspunkter for diskursen (s. 177). Dette vil være en tekst som du finner igjen og igjen når du leser andre tekster. Blant annet kan en i inkluderingsdiskursen legge merke til at Salamanca-erklæringen er en monumenttekst ved at den ofte blir representert i tekster som omhandler inkludering.

2.6 Ethiske avveielser

I all forskning vil det være viktig å ha en overordnet forskningsetisk tilnærming til prosjektet sitt. Forskningsetikk beskrives av Dalland (2015) som alt som omhandler planlegging,

gjennomføring og rapportering i forskningen, og at det «handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene» (s.96). Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har retningslinjer for hvordan man skal utføre god forskningsetikk. Selv om flere av disse retningslinjene går hovedsakelig ut på andre metoder enn diskursanalyse, så vil likevel noen være gjeldene for mitt prosjekt også. Blant annet vil 'god henvisningsskikk', 'plagiat' og 'vitenskapelig redelighet' være viktige punkt for meg å ta hensyn til (NESH, 2016). Jeg skal respektere forfatteren(e) ved at jeg ikke skal plagiere fra deres verk uten å henvise riktig, ei heller la være å henvise til forfatteren(e) når jeg har brukt litteraturen deres som kilder. Jeg skal snakke sant gjennom hele oppgaven og ikke dra inn uriktige utsagn eller påstander.

2.7 Vitenskapsteoretisk grunnlag, Sosialkonstruktivisme

Det var på siste halvdel av 1900 tallet at en gruppe filosofer undersøkte forholdet mellom språk, virkelighet og sannhet (Hitching & Veum, 2011, s. 31). Språk ble sett på som en form for sosial handling som er med på å skape mening og sannhet om vår verden. Språk blir dermed en viktig del av hvordan vi som mennesker «forstår oss selv og verden omkring oss» (Hitching & Veum, 2011 s. 31). I sosialkonstruktivismen er en ikke like opptatt av sannhet som filosofene på slutten av 1900 tallet var, men søker her heller etter forholdet mellom språk og virkelighet. Selv om det er den subjektive opplevelser som blir analysert og at «konstruksjonene av virkeligheten er subjektive» så vil en sosialkonstruktivist erkjenne at det finnes en objektiv virkelighet utenfor språket. Oppgaven her er heller å «observere, avdekke og beskrive det som ikke umiddelbart er tilgjengelig» (Hitching & Veum, 2011, s. 32). Dette for å avdekke fenomener som vi mennesker ofte tar som selvsagte, men som egentlig er konstruert gjennom «menneskers tenkning, språk og sosiale praksiser» (Hitching & Veum, 2011, s. 32). Sosialkonstruktivisme har en nær sammenheng med hva en diskursanalytiker gjør i sitt arbeid. En diskursanalytiker analyserer språket for å finne ut hvilke sosiale virkeligheter som blir representert og kobler språk opp mot sosiale praksiser.

2.8 Hvordan jeg har gått frem i analysen

Det første jeg gjorde var å lese hele rapporten for å få et overblikk over hva som står i rapporten og hva de legger vekt på med tanke på inkludering, og da gjerne spesielt

inkludering av barn med særskilte behov i grunnskolen. Jeg ønsket også å få en større forståelse av hvordan den er bygget opp, med ulike kapitler for barnehage, grunnskole og videregående. Deretter tok jeg en liten frekvensanalyse av rapporten, for å se hvor frekvente noen av nøkkelordene mine var gjennom rapporten. Her søkte jeg etter ord som inkludering, segregering, særskilte behov, spesialundervisning, tilpasset opplæring, tilhørighet, fellesskap, medvirkning, likeverd og mestring. Da jeg ønsket å undersøke hva rapporten forteller om inkludering, så valgte jeg å søke etter hvordan inkluderingsbegrepet blir brukt i rapporten. Selve inkluderingsbegrepet er svært gjentakende i rapporten med forskjellige ordbøyninger. Vi finner blant annet inkludering (143), inkludert (18) og inkludere (269). Samtidig kan man flere plasser lese at begrepet blir brukt sammen med et annet beskrivende ord, som blant annet inkluderende praksis, inkluderende samfunn, inkluderende skolesystemer, inkluderende undervisning, inkluderende fellesskap og inkluderende læringsmiljø.

Videre gikk jeg inn i rapporten for å se etter representasjoner. Det første jeg gjorde var å ta for meg fire kapitler som var innledningen (kapittel 1), grunnskolen (kapittel 3), analyse av dagens system (kapittel 7) og forslag til et helhetlig pedagogisk system (kapittel 8). Jeg tok deretter for meg hvert enkelt delkapittel og kategoriserte de ulike funnene jeg gjorde og la disse inn i et skjema. Etter nærmere undersøkelser valgte jeg å hovedsakelig ta for meg kapittel 7 og 8 med unntak av noen utdrag fra kapittel 1. Jeg vil også komme litt inn på kapittel 3 i drøftingskapittelet mitt.

Disse kapitlene ble valgt ut fordi det er en omfattende rapport på 286 sider og med tanke på omfanget av masteroppgaven vil det ikke være mulig å analysere hele rapporten. Dermed ble det mest interessant for meg å velge ut disse to kapitlene hvor ekspertgruppen analysere dagens system (kapittel 7) og ekspertgruppens forslag til et helhetlig pedagogisk system (kapittel 8). Dette vil gi meg et innblikk i hvilke representasjoner om inkludering som ekspertgruppen trekker på i rapporten og som kan hjelpe meg å svare på problemstilling og underproblemstillingen min. Gjennom analysen min avdekket jeg tre representasjoner som ekspertgruppen trekker på. Disse har jeg valgt å kalle for individ-, system- og fellesskap-representasjon.

Diskursen og de tre representasjonene vil bli presentert og analysert i analysedelen min. Her har jeg blant annet sett på språkets modalitet. Det vil si at jeg har sett på hvordan forfatterne/ekspertgruppen uttrykker holdninger til innholdet i setningene (Skovholt & Veum, 2014, s. 88). Dette kan gjøres ved å bruke modale hjelpeverb som kunne, kan, vil, burde, må

og skal. Disse ordene vil vise leseren hva det er forfatteren ønsker å fremme i en setning eller påstand (Skovholt & Veum, 2014, s. 89).

3 Diskursiv kontekst

I dette kapitlet vil jeg forsøke å plassere dagens inkluderingsdiskurs i en historisk kontekst. Først vil jeg gå inn på hvordan vi har gått fra å ha ordinærskoler og spesialskoler til å ha en inkluderende skole for alle. Deretter vil jeg gå inn på hvordan man har gått fra å bruke integrering til å nå bruke inkludering og hva som inngår i de ulike begrepene.

3.1 Fra Spesialskoler til fellesskole

Norge har vært gjennom en stor utvikling når det kommer til inkludering og spesialundervisning i skolen. Før var spesialskolesystemet forbeholdt elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, eller elever med sansehemninger. Den første skolen for barn med særskilte behov oppstod i Trondheim i 1825, og var et tilbud for barn som var døve. Utvikling gikk fort og i 1875 var det etablert 5 spesialskoler, hvorav fire var døveskoler og en blindeskole (Tøssebro, 2006, s. 21). Fokuset hadde ligget på sansehemninger frem til da, men i 1881 vedtok stortinget Norges første spesialskolelov «Lov om abnorme Børns Undervisning» som da inkluderte såkalte åndssvake eller «evneretarderte» barn i tillegg til de døve og blinde (Befring & Tangen, 2012, s.35). Barn som hadde sterke utviklingshemninger hadde verken rett eller plikt til skole på denne tiden, som vil si at det var mange barn som ikke hadde skoletilbud.

Da det ble innført en skoleplikt for døve (1883), blinde (1885) og evneveike (1892) så resulterte dette også i etableringen av flere spesialskoler (Tøssebro, 2006, s. 21). De som ikke kunne delta på allmueskolen, men som hadde grunnlaget for å ta del i skolen fikk da egne skoler de kunne delta i. Det ble da etablert et segregert tilbud til de elevene som ikke passet inn i ordinærskolen. Dette tilbudet ble etablert fordi det var noen elever som ikke kunne følge ordinær undervisning, og trengte da et tilbud som var tilpasset elevens behov (Tøssebro, 2006, s.22). Flere spesialskoler dukket opp i norske storbyer frem til 1905, men fra 1905-1955 så skjedde det ikke noe stort med tanke på utbyggingen. I 1951 kom spesialskoleloven som skulle sørge for at barn med ulike funksjonshemninger (syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker) skulle få opplæringstilbud (Befring & Tangen, 2012, s. 35). Fra 1955- 1970 så er det stor utbygging og flere elever får plass på spesialskolene, da spesielt de evneveike barna (Tøssebro, 2006, s. 22). I denne perioden så

blir det en forandring på spesialskolene. Fra at spesialskoler drives med internat, så åpner nå stortinget opp for at spesialskoler kan bygges uten internat. Hovedtanken bak dette er at det er mye billigere å bygge skoler uten internat, og at de dermed kan bygge flere skoler. Men i St.meld.nr. 88 (1966-67) så kommer det frem at det er til barnets beste å få bo og vokse opp i hjemme (Tøssebro, 2006, s. 23).

På 1960- 70 tallet ble det store diskusjoner rundt spesialskolene i Norge. Blant annet gikk journalisten Arne Skouen hardt ut i media og kritiserte spesialskoler og sammenlignet dem med konsentrasjonsleirer (Tøssebro, 2006, s. 23; Sorkmo, 2010, s.76). Dette førte blant annet til at sivilombudsmannen måtte ta grep og gjennomføre en gransking av tilbudet.

Sivilombudsmannen støttet Skouens tanker og kom frem til at spesialskolene ikke var en egnet plass for barn å vokse opp (Tøssebro, 2006, s. 24). Men selv om det ble enighet om at barn ikke hadde bra av å vokse opp på spesialskolene, så var det likevel ikke fokus på inkludering av barn med særskilte behov i ordinærskolen. I 1970 la Blomkomiteen frem sine forslag om at flest mulig funksjonshemmede skulle integreres i den ordinære skolen (Sorkmo, 2010, s. 80). Ut fra hovedprinsippene som blomkomiteen la frem så ble det endringer blant annet i grunnskoleloven, som medførte at spesialskoleloven fra 1951 ble opphevet. Blant annet så ble det en utviding av opplæringsbegrepet og nå hadde alle barn rett til opplæring og tilpasset opplæring ut fra elevens evner og forutsetning (Tøssebro, 2006, s. 24; Sorkmo, 2010, s. 81). Selv om det ble forandring i loven så ble det fortsatt drevet spesialskoler. Det var ikke før i 1992 at de statlige spesialskolene ble avviklet (Tøssebro, 2006, s. 25). De statlige spesialskolene, utenom døveskolen som hadde et sterkt ønske om å fortsette som et tilbud til døve elever, ble fra nå brukt som kompetansesentre der elever kun kom for korttidsopphold og til utredning (Tøssebro, 2006 s. 25). I dag finnes det ulike kompetansesentre og noen skoler har egne forsterkede grupper eller klasser som tilbud til barn som har ulike spesialpedagogiske behov.

3.2 «En skole for alle»

«En skole for alle» er ideologien bak den norske skolen (Haug, 2014, s.19). Skolen skal være inkluderende, det vil si at den skal være tilgjengelig for alle og barn har rett på å gå på sin nærscole (Opplæringslova, 1998, § 8.1). Det innebærer at alle barn skal ha like rettigheter og like muligheter for opplæring og tilrettelegging.

Men en inkluderende skole er komplekst og problematisk konsept (Mitchell, 2005, s.3). Gjennom tidene har begrepet alle barn betydning forskjellig. Det samme gjelder til en viss grad i dag. Ved å bruke «for alle» så vil noen falle utenfor denne kategorien, selv om det ikke står skrevet. I Norsk skole er dette ofte de elevene som har store spesialpedagogiske behov, gjerne de som er psykisk utviklingshemmet, multifunksjonshemmet eller barn som har atferdsvansker. Disse blir ofte tatt ut av vanlig klasserom og plassert i egne klasser, enten spesialklasse eller i grupper (Haug, 2014, s. 19; Wendelborg, 2017 s. 113). Håstein og Werner (2014) har beskrevet tre ulike forståelser som de har erfart at skoler har på begrepet alle elever;

Alle = de elevene skolen mener passer til de tilbudene som eksisterer ved skolen

Alle = de elevene skolen mener at de kan lage et tilpasset tilbud til – skolen tar altså inn flest mulig elever under forutsetning av at de tilføres kompetanse og andre ressurser

Alle = de elevene som tilhører skolens nærområde- skolen har som utgangspunkt at alle disse elevene tilhører deres læringsmiljø og har en selvfølgelig rett til et tilpasset tilbud der ...

(Håstein & Werner, 2014, s. 161).

Skolen fungerer best for 'normaleleven', de elevene som passer inn skolens kultur og som kan følge undervisningen til læreren uten at de trenger spesialundervisning (Haug, 2014, s. 6).

3.3 Fra integrering til inkludering

Som beskrevet i kapittelet over så var det mye bruk av spesialskoler for barn med ulike funksjonshemninger. De ble segregert i høyest grad fra resten av samfunnet, og ble plassert på egne skoler så lenge de havnet under kategorien læredyktig. Begrepet integrering har blitt mye brukt, og brukes enda ofte i ulike settinger. I skolesammenheng har og blir det brukt om å integrere funksjonshemmede barn i ordinærskolen. Befring (2012) sier at integrering kan karakteriseres som et «ytrebegrep» som beskriver de ytre rammene til fellesskapet, som klasserommet eller skolen til eleven, mens inkludering beskriver følelsene til den eleven og hvordan den føler seg verdsatt i klasserommet eller skolen og at det dermed blir et «indrebegrep» (Befring, 2012, s. 42). En annen måte å skille disse to begrepene på er å se på integrering som å ta inn noen utenforstående (som barn med særskilte behov) i klassen hvor resten blir kategorisert som like, mens inkludering blir beskrevet som å ta hensyn til at alle elevene i en klasse er ulike og skal inkluderes på likt nivå (Skogdal, 2014, s. 41).

Det var i 1994, etter UNESCOs konferanse om inkludering (salamancaerklæringen), at vi gikk fra å bruke integrering til å bruke begrepet inkludering i skolen (Tøssebro, 2006, s. 18). Det ble en enighet om å gå fra integrering til inkludering, da integrering var for fokusert på dem som ikke var en del av «normalen», og dermed bare gjaldt dem og ikke resten av klassen. Ved å ta i bruk inkludering i stedet for integrering ble det et perspektivskifte, det ble mer fokus på omgivelsens utforminger og skolen skulle være tilrettelagt for alle barn og ikke bare fokusere på individene som hadde funksjonshemninger (Tøssebro, 2006, s. 33). Selv om vi har tatt i bruk inkludering i dag, så er det fortsatt diskusjoner rundt bruken av begrepene. Tøssebro (2006) hevder selv at det ikke er noe galt med begrepet integrering, men heller om hvordan en bruker det. Både integrering og inkludering kan brukes på feil måter, og at det derfor er viktig å bruke begrepene «på en måte som bygger på og støtter perspektivskiftet, snarere enn å bytte begrep» (s. 34).

Ifølge Tøssebro (2006) så kan man dele integrering inn i to ulike punkt. Det første punktet er ulike typer integrering, hvor vi har organisatorisk eller administrativ integrering på den ene siden, og sosial og fysisk integrering på den andre (s. 32). I organisatorisk eller administrativ integrering kommer er det med vekt på at det er kommunene som har hele ansvaret for undervisningen, noe som skjedde i Norge i 1975 da det ble en lovendring om spesialundervisningen. Selv om det med denne endringen ikke førte til at elever med ulike funksjonshemninger gikk i samme klasse som funksjonsfriske elever (Tøssebro, 2006, s. 32). Sosial og fysisk integrering er to begrep som må skilles fra hverandre. Å bli fysisk integrert i en skoleklasse vil si at eleven er fysisk tilstede i klasserommet, mens sosial integrering vil si at eleven blir integrert av de andre elevene og blir en del av det sosiale i klasserommet. En elev kan være fysisk integrert i klasserommet uten å være sosialt integrert. Men for at eleven skal kunne være sosialt integrert så krever det at den er fysisk integrert først. Uten en fysisk tilstedeværelse så har en ikke mulighet til å være sosial med medelevene sine heller (Tøssebro, 2006, s. 32). Punkt nummer to handler om grad av integrering. Det finnes ulike grader av integrering i skolen, og det finnes så mange ordninger her at det kan være umulig å lage en konkret klassifisering av oppleggene. Det kan være alt fra at eleven er i klasserommet uten støtte, i klasserommet med støtte, noen timer utenfor klasserommet til at eleven er i en spesialklasse eller spesialskole enten deltid eller heltid (Tøssebro, 2006, s. 33). Disse ulike gradene av integrering er det opp til skolen og lærer/spesialpedagog å bestemme for eleven.

Selv om Norge har kommet langt i inkludering av barn med særskilte behov i skolen, så foregår det fortsatt bruk av segregerte tiltak i spesialundervisningen. Elever som får spesialundervisning blir ofte tatt ut av klassen sin for å få opplæring i et annet rom enn resten av klasse sammen med en assistent eller lærer. Det er vanskelig å finne et korrekt antall på hvor mye tid det brukes utenfor klasserommet, men ifølge Haug (2014) så blir hele 80 prosent av spesialundervisningen gitt utenfor klasserommet. Her er det riktig nok varierende i antall timer, da de fleste som får spesialundervisning har et lavt timeantall og dermed bruker mest tid inne i klassen sin (s. 30).

4 Teoretisk tilnærming til feltet

I dette kapittelet vil jeg presenterer sentrale begrep og teori som er knyttet til min studie. Jeg begynner med Salamanca-erklæringen for å gi et innblikk i hvorfor og når inkludering for alvor ble en del av den Norske skolen. Deretter vil jeg gjøre rede for ulike forståelser av inkluderingsbegrepet og gjøre rede for normalisering og tilhørighet. Videre presenteres relevant teori på både mestring, spesialundervisning og tilpasset opplæring, lærers rolle, barn med særskilte behov og tilslutt barnets beste og medvirkning. Teorien som presenteres her vil senere kobles til analyse og drøfting.

4.1 Salamanca-erklæringen

I 1994 ble det avholdt en konferanse i regi av UNESCO hvor inkludering av barn i ordinærskolen skulle drøftes. Konferansen ble avholdt i Salamanca, Spania, og her var 92 regjeringer (deriblant Norge) og 25 internasjonale organisasjoner representert (Tøssebro, 2006 s. 18). Her drøftet dem inkluderende skolemiljø og hvordan man kunne legge til rette for elever «uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Som et resultat av konferansen kom «Salamanca Statment and Framework for Action on Special Needs Education», bedre kjent som Salamanca- erklæringen. Norge skrev under på konvensjonen i 1994. Begrunnelsen for et inkluderende skolemiljø i ordinærskolen er ifølge erklæringen at et inkluderende miljø er mest effektivt for bekjempelse av «diskriminerende holdninger og skape åpne og inkluderende samfunn» (Skogdal, 2014, s. 41). Da vi i 1997 fikk ny læreplan (L97) så var dette den første læreplanen som brukte begrepet inkludering (Skogdal, 2014, s. 41; Åmot & Ytterhus, 2006, s.135).

4.2 Inkludering- ulike forståelser

Det finnes mange ulike syn på inkluderende praksis i skolen. Selv om den Norske skolen har en ideologi og føringer som tilsier at skolen skal være for alle så er det ikke skrevet ned noen plass, verken i lover eller i læreplanen hvordan dette skal gjøres i praksis. Dalen (2006) sier at «til grunn for inkluderingstanken ligger selvsagt den erkjennelsen at funksjonshemmede mennesker inngår naturlig i samfunnets menneskelige variasjon» (s. 30). Mennesker som skal

jobbe i skoleverket må ha et åpent syn og se på alle elever som en del av et fellesskap. Dalen (2006) sier videre «Spesialundervisningen må da også bli en naturlig del av den vanlige undervisningen» (s.30). For mange lærer og skolearbeidere er dette en naturlig tanke, men for andre vil det være vanskelig å se på inkludering som at alle skal delta i en vanlig klasse.

Uthus (2017) skiller mellom to ulike perspektiver på inkludering, et individorientert- og et systemorientert perspektiv. Individperspektivet oppstod da spesialpedagogikken ble tatt inn i skolen, og tar utgangspunkt i elevens særskilte behov på et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå. Her blir elevene satt i klasser eller grupper hvor resten av elevene har samme typer særskilte behov, slik som synshemninger (synspedagogikk) eller hørselshemninger (audiopedagogikk) (s.167-168). Ut fra individperspektivet så utviklet det seg et nytt, mer systemorientert perspektiv som hadde fokus på at elevene skulle delta i fellesskapet til skolen. I dette perspektivet tar man utgangspunkt i at det kan være systemet rundt eleven som gjør at det oppstår særskilte behov i og med at det er samfunnet og systemet rundt som avgjør hva som er normalt og ikke (Uthus, 2017, s.168). Fokuset i dette perspektivet skal være å forebygge særskilte behov ved å legge til rette for alle barn i vanlig skole og gjøre systemene mer rystet med tanke på variasjon i læreforutsetninger og behov og forebygge stigmatisering av elevene med særskilte behov. Marit Uthus (2017) sier at man må ta hensyn til begge perspektivene og se på helhetsbildet. På den ene siden er det viktig at man tar hensyn til individet for å sikre at alle elever med særskilte behov har gode opplæringstilbud i vanlig skole, men samtidig må systemet rundt være rustet for å ta imot elever med særskilte behov med gode lærere som ser behovene tidlig og kan få hjelp til spesialundervisning i den ordinære undervisningen (s. 171).

To ulike syn på inkludering kaller Åmot og Ytterhus (2006) for «integrerende inkludering» og «segregerende inkludering». I «integrerende inkludering» blir inkludering sett på både som et mål og et middel til læring. Her skal alle barn, også de med særskilte behov, være en del av en vanlig klasse og følge ordinær undervisning der. Alle skal være en del av fellesskapet som en klasse er og det blir lagt vekt på at elevene kan lære og hjelpe hverandre i timene og at dette er gunstig for alle elevene, men gjerne spesielt dem som har særskilte behov (s. 140). Denne holdningen samsvarer med ideologien til en skole «for alle» hvor alle elever skal behandles som likeverdige.

En annen måte å se på inkludering er å snu denne tankegangen, og se på at eleven blir inkludert så lenge den har en 'referanseklasse' i tillegg til sin spesialklasse eller

spesialundervisning utenfor klasserommet. Da blir referanseklassen en slags gode hvor eleven får tilknytningen og følelsen av å gå i en vanlig klasse med jevnaldrende. Da har skolen integrert eleven i en vanlig klasse selv om den har store deler av undervisningen sin et annet sted. Ytterhus og Åmot (2006) kaller dette synet for «segregerende inkludering» da elevene blir segregerte/atskilt fra sin vanlige klasse store deler undervisningstiden og dermed ikke er likestilt med resten av elevene (s. 140). Faren med dette er at eleven ikke føler samme tilhørighet til klassen sin på samme måte som de andre elevene og blir sosialt ekskludert da de andre elevene kan tenke at «eleven egentlig ikke hører til her» (Ytterhus & Åmot, 2006, s.141).

4.3 Tilhørighet og mestring

Det å føle en tilhørighet til skolen og de andre elevene hjelper eleven med særskilte behov å finne motivasjon til læring. Uthus (2017) påpeker at det å oppleve tilhørighet vil være et av de grunnleggende behovene som et menneske har, og at det «defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning» (Uthus, 2017, s. 159). Videre kan man knytte tilhørighet til Antonovskys (1987) begrep salutogenese, som vil si «det som bringer helse» (Uthus, 2017, s.19). Salutogenese vil innebære alt fra fysiologiske behov til det å være i utvikling som menneske, og mestre utfordringer (Antonovsky, 1987, sitert i Uthus, 2017, s.19-20). Sentralt i teorien til Antonovsky står «sense of coherence» som er det å ha en følelse av sammenheng og mening og som står nært knyttet til tilhørighet da «forstått som en følelse av å være i positiv emosjonell kontakt med andre mennesker» (Uthus, 2017, s. 20). Ifølge Uthus (2017) vil dette si at skolen har viktig jobb og «bør sette inn store ressurser på å sikre at alle elever opplever å høre til der: for elevens psykiske helse, men like mye for deres skolefaglige læring, utvikling og livsmestring» (s. 160).

Mestring er også en viktig del for at elever med særskilte behov skal ha tro på at de klarer å lære. Ifølge den kanadiske psykologen Bandura (1997) så finnes det fire kilder til forventningen om mestring. Tidligere erfaringer fra å mestre oppgaver på skolen, vil ha en innvirkning på hvordan en føler det neste gang en lignende oppgave kommer. En vil huske at en klarte å mestre oppgaven sist og dermed få motivasjon til å prøve denne gangen også. Videre kan også det å se at andre som en regner seg lik seg selv mestre oppgaven som er gitt, og får dermed et driv til å kunne gjøre det samme selv. Å ha gode og troverdige pedagoger

som hjelper i skolearbeidet vil øke motivasjonen for at en skal klare å utføre oppgaven som er gitt. Den siste kilden til motivasjon er tidligere «positive fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner» (Bandura, 1997, sitert i Uthus, 2017, s.161). For å legge til rette for disse fire kildene i skolen så er det viktig at det er et godt og trygt læringsmiljø hvor eleven har gode sosiale rollemodeller og får oppmuntrende tilbakemeldinger fra pedagogene (Uthus, 2017, s.161). Det er en gjensidig påvirkning mellom tilhørighet og mestring i skolen. Føler man en tilhørighet til klassen så vil dette øke motivasjonen, og har man motivasjon til å lære så vil det øke sjansen for at du føler en tilhørighet til de andre elevene i klassen (Uthus, 2017, s.163).

Den beste måten å legge til rette for mestring vil være gjennom å gi elevene tilpasset opplæring. Med tilpasset opplæring menes her at undervisning, lærevirkemidler og arbeidsoppgaver skal tilpasses elevens forutsetninger for læring. Den første kilden til Bandura vil være den viktigste kilden til mestring for elevene. Å få en oppgave som de selv føler er overkommelig og at de klarer å få det til, vil øke mestringsforventningen til eleven. Videre må en ut fra den tilpassede opplæringen passe på at eleven bli utfordret i arbeidet sitt slik at det ikke blir kun blir rutinepreget læring hvor eleven ikke får mulighet til å mestre i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 155).

4.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Ifølge Groven (2013) så kan tilpasset opplæring forstås «som et overordnet begrep for all undervisning, altså et allmennpedagogisk begrep» (s. 76), og det er de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elevene skal få utbytte av opplæringen sin (Aarnes, 2013, s. 10). Alle elever har rett til tilpasset opplæring, og i opplæringsloven § 1-3 står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det er vanskelig å ha en klar definisjon på hva som inngår i tilpasset opplæring da det ikke er konkretisert noen plass og dermed er opp til hver skole og lærer å velge hva de legger i definisjonen (Haug, 2014, s. 27). Det tas utgangspunkt i at alle elever skal ha ordinær undervisning, og deretter tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger. Her er det skolen og læreren sitt ansvar å legge til rette så godt det er mulig (Aarnes, 2013, s. 10).

Når eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning så har den etter § 5-1 i opplæringsloven rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Spesialundervisningen vil i større grad enn tilpasset opplæring være mer tilpasset elevens

forutsetninger til læring og de ulike behovene eleven har (Danielsen, 2017, s. 93). Da henvises eleven til pedagogisk- psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), hvor en fagperson vil komme inn og foreta nødvendige undersøkelser og deretter utarbeide en sakkyndig vurdering av eleven (opplæringslova, 1998, § 5-3). Ut fra den sakkyndige vurderingen så vil skolen utarbeide et enkeltvedtak om spesialundervisning dersom dette er nødvendig. Etter at det har blitt fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning, så skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven. IOPen skal ta utgangspunkt i læreplanen, men i den grad at eleven skal kunne mestre kompetansemålene sine (Aarnes, 2013, s. 30). Elever med særskilte behov som har spesialundervisning skal ut fra opplæringsloven § 5-9 få tilgang til lærebøker og andre læremidler som er tilpasset deres behov i spesialundervisningen (opplæringslova, 1998, § 5-9), slik at de har midler som kan hjelpe dem til å mestre fagene og nå kompetansemålene sine.

Ifølge Dalen (2013) vil opplæringstilbudet for barn med særskilte behov «befinne seg i grenseland mellom å være et spesielt tilrettelagt tilbud for den enkelte elev og et utskillings- eller saneringstiltak for den vanlige skolen» (s. 46). Det kan fremstå som at det er til lærerens beste og ikke elev at den får spesialundervisning. Elever med særskilte behov vil ofte få spesialundervisning andre plasser enn i den vanlige klassen, og det argumenteres ofte med at dette er fordi eleven ikke får nok utbytte av vanlig undervisning (Dalen, 2013, s. 47). Dalen (2013) sier at hvis man poengterer det spesielle ved spesialundervisning så vil skille mellom vanlig undervisning og spesialundervisning blir for stort, og hvis spesialundervisning blir en del av tilpasset opplæring så vil dette skille bli mindre (s. 14-15). Der har lenge vært diskusjoner rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning. Allerede i st.meld.nr 61 (1984-85) ble det skrevet at en burde ta spesialundervisning under tilpasset opplæring slik at det ble et overordnet begrep. Men at det likevel skulle stilles krav til sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk kompetanse for de elevene som skulle få spesialpedagogisk undervisning (Dalen, 2013, s. 13). Videre kan man se at i mønsterplan (M87) og i Læreplan (L97) at prinsippet om likeverdig og tilpasset opplærings skulle gjelde alle elevene. Midtlyngutvalgets NOU fra 2009 «Rett til læring» tar også for seg forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, og viser her til at skolen må tilpasse opplæringen bedre før det henvises videre for spesialundervisning (Dalen, 2013, s. 14).

4.5 Lærers rolle

For å undervise i skolen så ligger det et krav om at du har en utdanning som tilsier at du har kompetanse til dette. Det kreves ulik kompetanse for å undervise på barnetrinnet enn det gjør for å undervise på ungdomstrinnet eller i den videregående skolen. Før var det slik at læreren ble ansatt i skolen og kunne undervise i flere fag selv om en gjerne bare hadde kompetanse i et fag. Men i 2012 vedtok stortinget at lærere måtte som hovedregel ha relevant kompetanse i fagene en skulle undervise i, og dette ble gjeldende fra 1 januar 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel vil det være andre faktorer enn fagkompetanse som spiller inn når en lærer skal undervise. Arneberg og Overland (2013) kobler autonomi opp mot læreryrket og viser til tre viktige elementer som vil inngå i det begrepet:

- Evne, vilje og mot til å utvikle skolens virksomhet til beste for elevene sammen med kollegaer.
 - Kompetanse til ikke å la seg ensidig styre av læreboka
- Kompetanse i å begrunne de valgene som gjøres, både didaktisk og etisk, på bakgrunn av innsikt i både læreplanen, i fager og i eleven

(Arneberg & Overland, 2013, s. 118).

Foruten om de overnevnte elementene så vises det også til at det er læreren som må legge til rette for læring i undervisningen og at en dermed må ta hensyn til alle elevene og deres behov. Læreren må også være bevisst over sitt ståsted og må huske på at en ikke bare skal være en underviser men også være en pedagog. Det vil også være nødvendig for en lærer å vedlikeholde kompetansen sin gjennom tiden som går, og være på jakt etter ny kompetanse slik at en kan følge utviklingen (Arneberg & Overland, 2013, s. 122).

4.6 Barn med særskilte behov

Å definere hva det innebærer å ha særskilte behov vil si er ikke lett. Dette fordi det ikke finnes en konkret beskrivelse av hva særskilte behov vil innebære. Uthus (2017) kobler særskilte behov opp mot elevmangfold og beskriver dette som barn som har ulike læringsutfordringer. Hun skriver videre at dette vil være elever som har ulike syndromer og diagnoser som autisme, ADHD, psykisk utviklingshemning, språkvansker, synsvansker, hørselsvansker, dysleksi og dyskalkuli. Det nevnes også elever som har ulike sosioemosjonelle vansker, angstlidelser, tilknytningsvansker, elever som er særskilt begavede og elever med en annen etnisk bakgrunn (s. 131). Med andre ord vil særskilte behov være mangfoldet av elever som har noen andre behov for tilrettelagt læring enn 'normal' eleven.

4.7 Medvirkning og barnets beste

Når man skal ta avgjørelser som omhandler barn så skal alltid barnets beste ligge til grunn for hva som blir utfallet. I Norge ble barnets beste en lovfestet rett gjennom Norges Grunnlov i 2014, hvor det i § 104 står at:

Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget. Ved handlinger og i avgjerde som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn (Grunnlova, §104, første og andre ledd).

FNs konvensjon om barns rettigheter (barnekonvensjonen) er en pakt mellom flere stater hvor det står presisert ulike rettigheter barn skal ha. De fire hovedprinsippene til konvensjonen er: ikke-diskriminering, hensyn til barnets beste, retten til overlevelse og utvikling og barnets rett til å uttale seg og bli hørt (Stette, 2015). Alle mennesker under 18 år blir i konvensjonen definert som barn, og rettighetene som er nevnt her skal dermed gjelde alle mennesker under 18 år (Barne- og familiedepartementet, 1989, s. 9). I Norge ble konvensjonen en del av norsk lov i 2003 og er forankret i menneskerettighetsloven § 2 hvor det står at barnekonvensjonen skal gjelde norsk lov. I § 3 står det at «bestemmelsene i konvensjonen og protokoller som er nevnt i § 2 skal ved motstrid gå foran bestemmelser i annen lovgivning» (menneskerettsloven, 1999, § 3). Dette vil si at barnekonvensjonen skal være den loven som står høyest når det gjelder barns rettigheter.

I artikkel 2 i konvensjonen står det at statene som er en del av konvensjonen skal respektere mangfoldet, og sikre at rettighetene i denne konvensjonen skal gjelde alle barn uansett hvor de kommer fra, funksjonshemninger, religion, politisk syn m.m. Videre kommer det frem i artikkel 3.1 at «ved handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3,1, s. 9). Ordene «skal være» gir skolen en forpliktelse til å juridisk følge dette (Stette, 2015, s. 14).

Ifølge Øystein Stette (2015) kan man ut fra barnekonvensjonen dele barnets beste inn i tre kategorier. Det første er en selvstendig rettighet, som vil være at man alltid skal ta hensyn til barnets beste når det kommer til saker som omhandler eleven i skolen. Det andre er et grunnleggende fortolkende juridisk prinsipp, som vil være at hvis en juridisk bestemmelse er

åpen for tolkning så vil man alltid velge den veien som er til barnets beste. Den siste er en prosedyreregulering, som vil si at det alltid vil være nødvendig å vurdere de både de negative og positive konsekvensene for eleven før det fattes et vedtak (s.11-12).

En viktig forutsetning for at det skal være til barnets beste er at barn selv får komme med sine synspunkter og meninger i saker som omhandler dem. I artikkel 12.1 i barnekonvensjonen står det blant annet at «partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barne- og familiedepartementet, 1989, s. 13). Dette vil med andre ord si at alle barn, uansett situasjon, funksjonshemming og alder ikke skal være en hindring for at dem skal få ha medvirkning i avgjørelser om eget liv (Stette, 2015, s. 15). Medvirkning blir også nevnt i den overordnede delen til den nye læreplanen under 1.2 (Identitet og kulturelt mangfold). Her står det blant annet at elevene skal gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg, og at skolen må ta hensyn til mangfoldet og legge til rette for at alle skal få oppleve tilhørighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 6). Barnets beste blir også tydeliggjort i den overordnede delen under opplæringens verdigrunnlag. Her står det at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærerne må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig møte med fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5)

Det er ingen konkret definisjon på hva barnets beste er, og det blir dermed opp til hver og en å tolke dette. Stette (2015) sier at man må vurdere hver situasjon ulikt ut fra de omstendighetene eleven er i, og at man må ta hensyn til «de individuelle egenskapene til eleven eller elevene som er berørt, som blant annet: alder, kjønn, grad av modenhet, erfaring, tilhørighet til en minoritetsgruppe og fysisk, sansemessig eller intellektuell utviklingshemning» (s. 15). I tillegg kommer det mulige konflikter rundt om det er til den enkelte elevs beste, en gruppe elever eller hele klassen, og dette må det tas hensyn til i hver enkel sak (Stette, 2015, s. 15).

5 Analyse og tolkning

I analysen av rapporten har jeg valgt å ta utgangspunkt i Ivar Neumann sin analysemodell for diskursanalyse. Denne analysemodellen består av tre punkt; valg og avgrensning av diskursen, identifikasjon av diskursens representasjoner og diskursens materialitet. Ut fra dette vil jeg her i analysen ta for meg punkt to som innebærer at jeg vil identifisere hvilke representasjoner ekspertgruppen trekker på når det kommer til inkludering av elever med særskilte behov i grunnskolen.

Gjennom lesing av rapporten fant jeg flere representasjoner på inkluderingsdiskursen, og gjennom arbeidet med analysen har jeg tatt et bevisst valg om å ha med både kortere og lengre utdrag fra teksten og satt disse i kursiv slik at det ikke skal bli uklart for leseren hva som er hentet fra rapporten. Jeg har også med direkte sidetall på sitatene og kapittelnummer i henhold til god henvisningsetikk.

5.1 System- representasjonen

I rapporten trekkes det på at det er det er læreren og det pedagogiske systemet rundt eleven som vil være den viktigste kilden til elevens læring og inkludering i skolen. Blant annet vil en i denne representasjonen fokusere på læreren kompetanse og at systemet vil påvirke om eleven har vansker med læringen eller ikke. Denne har jeg valgt å kalle for system-representasjonen.

Det første jeg ønsker å trekke frem her er et utdrag kapittel 7.3 som omhandler ekspertgruppens analyse av den relasjonelle og kontekstuelle forståelsen som vil være en mer systemrettet forståelse.

Barn og unges problemer forstås ikke her som kun en konsekvens av vansker eller skader hos barnet, men også som et uttrykk for at den ordinære pedagogiske praksis i barnehage og skole ikke har vært kvalitativt god nok. Overforenklet kan vi si at dårlige resultater i barnehagen og skolen ikke alltid kan forklares ved at det er noe galt med barn og unge, det kan også være noe med den pedagogiske praksis og læringsmiljøet som ikke møter barn og unges behov og forutsetninger på en hensiktsmessig måte. Dette ser vi blant annet ved at det er en nær sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen i skolen og elevenes behov for spesialundervisning (Mitchell, 2014) (s. 220, kap. 7.3)

I et relasjonelt og kontekstuellt perspektiv vil det være mer fokus på den pedagogiske praksisen og det pedagogiske systemet. Samtidig kan man her tolke det som at selv om det skal være fokus på systemet her så er det likevel et lite fokus på elevens individuelle vansker her også. Her vil jeg trekke frem to ulike setninger som jeg tolker det som at rapporten ikke bare trekker på et systemperspektiv men også trekkes mot et individperspektiv. Blant annet står det at elevens utfordringer i skolen *ikke alltid kan forklares* med at det er noe galt med eleven i seg selv, men at *det også kan være* noe med det pedagogiske miljøet rundt eleven. Ved å lene seg på individperspektivet her så vil det bli lite fokus på det relasjonelle og kontekstuelle perspektivet. Likevel kan man videre se at systemperspektivet kommer frem når ekspertgruppen støtter seg på David Mitchell (2014) og påpeker at det er en nær sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og elevens behov for spesialundervisning. Dette tolker jeg som at hvis den ordinære undervisningen ikke er godt nok tilrettelagt for alle elever så vil det være flere som trenger spesialundervisning fordi de ikke får den støtten og tilretteleggingen de trenger av læreren.

Videre ønsker jeg å trekke frem et tekstutdrag hvor ekspertgruppen går inn på pedagogikkens rolle i et relasjonelt og kontekstuellt perspektiv.

Pedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil da blant annet være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for barn og unge. Fokuset må rettes på læringsmiljøet i skolen og den pedagogiske praksis, og ikke bare på barn og unge (s. 221, kap. 7.3)

Det kommer frem her at det er der organisatoriske rundt eleven som skaper eller minsker problemer og vansker som elever kan ha. Samtidig kommer det frem at det skal være et fokus på læringsmiljøet til elevene og ikke på elevens individuelle utfordringer. Ut fra dette vil jeg tolke det som at et relasjonelt og kontekstuellt perspektiv vil trekke på det jeg har valgt å kalle for en system-representasjon.

Ekspertgruppen presenterer et nytt pedagogisk støttesystem som de har valgt å kalle for et helhetlig pedagogisk system. Dette systemet innebærer at det nå skal være et system i motsetning til to (spesialpedagogisk og ordinær) som finnes i dag.

Hensikten med systemet er å sikre at alle barn og unge får realisert sitt potensial for læring i inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Uavhengig av læringsforutsetninger, sosial og kulturell bakgrunn skal barn og unge møte en praksis med høy kvalitet utført av kompetente lærere (s. 231, kap. 8).

Det nye helhetlige systemet skal være en hjelp for alle elevene og skal sikre at alle elevene får mulighet til å lære i et inkluderende fellesskap. Dette skal realiseres ved at alle elever, uavhengig av hvilken bakgrunn de har sosialt og kulturelt og hvilke læringsforutsetninger de har, skal være en del av fellesskapet og møte kompetente lærere. Her kan en tolke det som at ekspertgruppen legger vekt på at alle elever skal være en naturlig del av den ordinære undervisningen og at dette vil realiseres ved at de ansatte eller lærerne skal ha relevant utdannelse og at de har kompetanse på ulike utfordringer som en kan møte på i elevmangfoldet. Dette vil blant annet innebære at lærerne har kompetanse på ulike områder som er nevnt i individperspektivet deriblant ulike lærevansker og atferdsproblematikker. Likevel kan en undre seg over hvordan en lærer skal klare å opprettholde en god læringskurve og et inkluderende fellesskap for så mange elever alene. Her legges ansvaret på lærerne og systemet rundt skolen, og jeg vil ut fra dette tolke det som at ekspertgruppen trekker på en system- representasjon ved at de fokuserer på hvordan systemet skal være til elevens beste.

System-representasjonen trekkes videre frem i et avsnitt fra kapittel 8.2 hvor ekspertgruppen påpeker at det vil være avgjørende at det fokuseres på tidlig innsats i det nye helhetlige systemet.

Det mest avgjørende ved et helhetlig system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, er at disse barn og unge tidlig og raskt får hjelp der de er av ansatte med høy formell og reell kompetanse. Denne gruppen av barn og unge skal møte et system som realiserer deres potensial for læring i et inkluderende fellesskap med andre barn og unge. (s. 235, kap 8.2)

Det påpekes her at det vil være avgjørende at det nye systemet satser på tidlig innsats slik at flere elever får den hjelpen de trenger tidligere. For at det skal avdekkes utfordringer tidligere så kreves det ansatte som har kompetansen til å avdekke disse utfordringene tidlig i opplæringen og dermed kunne gjøre noe med det. Det er opp til lærerne å avdekke utfordringer eleven har, enten om det er læreutfordringer eller sosiale utfordringer så skal

dette systemet sikre at alle lærere er klar for å ta disse utfordringene på strak arm og tilrettelegge undervisningen deretter. Her kan en klart trekke frem at ekspertgruppen trekker på en system- representasjon ved at de fokuserer på at det er systemet (læreren) som skal avdekke utfordringene elevene har og fikse dette deretter.

Selv om ekspertgruppen trekker frem at det skal bli et helhetlig pedagogisk system, så presenteres det også en hjelpe- og veiledningstjeneste. Denne skal blant annet sikre at lærerne får den veiledningen og støtten de trenger for å kunne utvikle og opprettholde et inkluderende fellesskap og tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Her blir det lagt vekt på at denne hjelpe- og veiledningstjenesten skal arbeide direkte i skolen og bestå av et flerfaglig team. Dette for å sikre at flere elever får den hjelpe de trenger.

Den pedagogiske hjelpe- og veiledningstjenesten skal ha en systemorientert tilnærming i sitt arbeid. Det innebærer at fokus skal være på undervisningen / pedagogisk arbeid og læringsmiljø i skoler og barnehager og den sammenheng det er mellom pedagogisk praksis og barn og unges læring. Det er ved å endre på praksis at barn og unge kan øke sitt læringsutbytte, og dermed er det avgjørende at denne tjenesten har en systemisk tilnærming. Videre skal denne lokale hjelpe- og veiledningstjenesten bidra til en inkluderende praksis i barnehager og skoler. Tjenesten skal arbeide for at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging opplever å være inkludert i både faglige og sosiale fellesskap, og tjenesten skal forebygge og motvirke etablering og drift av klart ekskluderende tilbud i skoler og barnehager (s. 248, kap 8.3.2)

Det kommer frem her at ekspertgruppen ønsker at dette nye systemet skal ha en systemorientert tilnærming til elevenes utfordringer. Det vil si at det i denne tjenesten skal fokuseres på den pedagogiske praksis som læringsmiljø og undervisning i skolen. Ekspertgruppen kategoriserer dagens spesialpedagogiske system som individorientert og ønsker at man i det nye systemet skal ha et perspektiv skifte ved at man fokuserer hvordan systemet kan sikre bedre læringsutbytte hos elevene. Det nye systemet vil ifølge ekspertgruppen føre til elever med særskilte tilrettelegging vil oppleve økt inkludering. Dette vil innebære både faglig og sosial inkludering ved at de nå ikke skal ta ut elever som har spesialundervisning, men heller fokusere på hvordan man kan legge til rette for elevens forutsetninger i ordinær undervisning.

5.2 Individ-representasjonen

Jeg har definert individ-representasjonen til der hvor ekspertgruppen trekker på de individuelle vanskene og problemene elevene har. Blant annet blir det lagt vekt på at elevenes diagnoser utløser retten til spesialundervisning og at det fokuseres for lite på systemet rundt eleven.

Det første jeg velger å trekke frem er et tekstutdrag fra kapittel 7.2 i rapporten hvor individperspektivet er presentert. Dette og systemperspektivet er to ulike tilnæringsmåter som bygger på ulike forståelsesmåter om hva som bli vektlagt når en skal definere elevens ulike utfordringer i skolen.

Det kategoriske perspektivet er sterkt individsentrert og knyttet til barn og unges forutsetninger for læring med fokus på de vansker eller skader som den enkelte har. I dette ligger det også et fokus på hjemmeforhold med vekt på sosioøkonomiske forhold. Barn og unges atferd og læring, og ikke minst problemer tilknyttet dette, blir her tolket ut fra sosiologiske, medisinske og psykologiske tilnæringer (Skrtic, 1991) (s. 217, kap. 7.2).

Her forklares det at det kategoriske perspektivet har en sterkt individsentrert tilnæringsmåte. Det vil si at man i dette perspektivet tar utgangspunkt i elevens vansker eller skader og knytter elevens forutsetninger for læring opp til disse ulike individuelle utfordringene. Videre kommer det frem at elevens sosioøkonomiske forhold har en stor betydning for elevens læring. Mulig at dette har med foresattes mulighet til å støtte å hjelpe elevene med læring og utvikling, og for elevens individuelle interesse for skolearbeid og trivsel i skolen. Dette blir bekreftet videre når ekspertgruppen støtter seg på professor Thomas Skrtic (1991) og påpeker at man i dette perspektivet vil gå ut fra at elevens atferd, læring og problemer i skolen vil bli tolket ut fra *sosiologiske, medisinske og psykologiske tilnæringer*. Med andre ord vil dette si at man ofte tar utgangspunkt i elevens hjemmeforhold og ulike vansker eller diagnoser. Det hører til i denne forståelsesmodellen at elevens utfordringer rettes mot den enkelte elevens vansker og at det er dette som hindrer eleven i å lære og dra nytte av den ordinære undervisningen.

Fokuset rettes i hovedsak på det enkelte barn og i langt mindre grad på den pedagogiske praksis og læringsmiljøet. Dette individperspektivet er nødvendig for å kunne etablere

individuelt tilpassede og målrettede tiltak. Mange barn og unge har faktiske problemer og vansker som det er nødvendig å utrede også i en pedagogisk sammenheng (s. 217-218, kap. 7.2).

Her konstateres det at et individperspektiv vil være nødvendig for eleven skal få tilpasset opplæringen etter egne forutsetninger og at det i mindre grad fokuseres på systemet rundt eleven. Det er her et faktum at mange elever har faktiske problemer og vansker som det vil være nødvendig å utrede i en pedagogisk sammenheng. Hvilke vansker og problemer som det vil være nødvendig å utrede er vanskelig å tolke ut fra dette utdraget, men i neste utdrag blir det tatt for seg ulike diagnoser som ofte blir sentrale i tilretteleggingsarbeidet i skolen.

Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det derfor i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne frem til gode metodiske løsninger. Dette ser vi i spesialpedagogikken ved bruk av betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese- og skrivevansker og mer spesifikke diagnostiske termer som attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), Aspergers syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom og lignende (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM 5). (s. 218, kap. 7.2.1)

Her blir det nevnt ulike typer utfordringer elevene kan ha som lærevansker, lese- og skrivevansker og atferdsvansker. Samtidig så nevnes noen mer spesifikke diagnoser som ADHD, dysleksi, dyskalkuli, Aspergers syndrom og Touretts syndrom. De diagnosene som blir nevnt her tolker jeg som de som diagnoser man ofte treffer på i skolen. Videre påpekes det at de ulike diagnosen og vanskene «uttrykker en individorientering ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har, enten de er medfødt eller miljøpåvirket gjennom oppveksten» (s. 218, kap. 7.2.1). Det vises til at de ulike diagnosene vil forklare elevens individuelle utfordring, og tar det slik som jeg tolker det alle elevene med samme diagnose under en kam. Det som ikke kommer frem her er at elever med samme diagnose kan ha ulike forutsetninger og ulike behov for tilrettelegging. Alle elever med samme diagnose har ulike behov og forutsetninger for læring. Likevel påpeker ekspertgruppen med at de ser en «klar tendens til at diagnoser utløser rettigheter til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» (s. 218, kap. 7.2.1). Dette tolker jeg som at i dagens pedagogiske system så fokuseres det mer på elevens diagnoser enn på elevens læringsutfordringer. Et individperspektiv blir her lagt frem som en forståelsesmåte som fokuserer for mye på elevens individuelle vansker og for lite på systemet.

I kapittel 8.2.2 legger ekspertgruppen frem et forslag til et pedagogisk støttesystem som skal sikre at alle elever mottar ekstra hjelp dersom det er nødvendig. Det blir her presentert at det ut fra forskning (Haug, 2017) ser ut til at det vil være 15-25 prosent av elevene som vil trenge særskilt tilrettelegging utenom den ordinære undervisningen (s. 238). Dette pedagogiske støttesystemet skal finnes i den enkelte skole og skal blant annet bistå elever som har utfordringer som forsinket språkutvikling, spesifikke lærevansker, dysleksi, dyskalkuli og atferdsproblemer (s. 238, kap. 8.2.2). Likevel poengterer ekspertgruppen at det ikke vil være nødvendig med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for å motta hjelp og at det dermed skal frigjøres ressurser fra instanser som blant annet PP- tjenesten som nå skal arbeide mer direkte sammen med elevene. Hvordan elevene som har behov for særskilt tilrettelegging skal sikres at de får den hjelpen de trenger er usikkert. Hvis ekspertgruppen fjerner retten til spesialundervisning så har elevene heller ikke rettigheter som de kan klage på dersom det ikke står til forventningene eller kravene eleven har.

Ekspertgruppen lener seg videre på likestillings- og diskrimineringsloven og helse- og omsorgsloven som gir rett til individuell tilrettelegging for elever med blant annet nedsatt funksjonsevne. Disse lovene vil kun gjelde for et fåtall av elevene som har behov for særskilt tilrettelegging, ca 1-3 prosent av et årskull (s. 242, kap. 8.2.3). Dette vil være elever som har behov for *varige og intensive individuelle tiltak*. Her finner man blant annet multifunksjonshemmede elever, noen utviklingshemmede elever, noen elever med tale- og språkproblemer, noen hørselshemmede elever og noen synshemmede elever (s. 243, kap. 8.2.3). Med tanke på at ekspertgruppen her nevner noen konkrete diagnoser, og ikke til de ulike behovene elevene har, så vil det vise til at ekspertgruppen her trekker på en individ-representasjon.

5.3 Fellesskap-representasjonen

I rapporten trekkes det på at det vil være en sammenheng mellom inkludering og fellesskap, og at elevene skal være en del av et fellesskap som en vanlig klasse/basisgruppe. Dette for at det skal være mulig for elevene å være eller føle seg inkludert i skolen. Denne representasjonen vil, slik jeg tolker det, både bestå av elevens individuelle følelse av tilhørighet til fellesskapet og systemets oppgave å legge til rette for et godt og inkluderende fellesskap. Denne har jeg valgt å kalle for fellesskap-representasjonen.

Det første tekstutdraget jeg ønsker å trekke frem omhandler inkluderingsprinsippet og hva ekspertgruppen legger i det.

Inkluderingsprinsippet innebærer at alle elever skal inkluderes i opplæringen og få være en del av fellesskapet i en klasse eller basisgruppe. Derfor må opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever. En konsekvens av dette er at opplæringen, så langt som råd er, skal tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av opplæring i klassen/basisgruppen (s. 29-30, kap 1.7.4).

Ekspertgruppen bruker her benevnelsen *alle elever* og skiller ikke elever som har ulike særskilte behov fra resten av gruppen. Ved å gjøre dette så vil det vise at inkludering gjelder alle elever og ut fra dette kan en tolke det som at det ikke er noen som skal integreres i klassen men at det her er snakk om elevene som én helhet. Videre er det fokusert på at alle elever skal være en del av fellesskapet i en klasse eller basisgruppe. Basisgruppe vil jeg tolke som det samme som en klasse, så hvorfor de har valgt å bruke både klasse og basisgruppe er usikkert. Mulig at ekspertgruppen her bruker basisgruppe om de forsterkede klassene selv om disse gruppene også kan kategoriseres som klasser. Samtidig skriver ekspertgruppen at hvis skolen skal være inkluderende så må opplæringen tilrettelegges slik at den *virker* inkluderende overfor alle elever. Hvordan inkludering kan virke eller oppfattes som inkluderende for elevene er vanskelig å definere da oppfattelsen av inkludering er forskjellig fra elev til elev og at det dermed vil være en subjektiv følelse som ikke kan måles. Samtidig skriver ekspertgruppen at en konsekvens av inkluderingen av alle elever vil være at opplæringen skal tilrettelegges i en vanlig klasse/basisgruppe. Ved å koble konsekvens til inkludering vil jeg tolke det som at det vil være en ulempe å inkludere elever. Men hvem det vil være en ulempe for er ikke eksplisitt definert. Mulig ekspertgruppen sikter til at det vil være en ulempe for systemet eller en konsekvens for lærerne som skal tilpasse opplæringen for elevene. Samtidig nevner ekspertgruppen at opplæringen *så langt som råd er* skal tilrettelegges og foregå i en vanlig klasse/basisgruppe. Dette vil, slik jeg tolker det, føre til at det vil være noen elever som ikke har mulighet til å få tilrettelagt undervisningen i en vanlig klasse og dermed må få undervisning eller tilrettelagt undervisning et annet sted.

Ekspertgruppen tar med seg forståelsen av inkluderingsprinsippet videre til kapittel 8.1.3 og skriver at det nye helhetlige systemet skal ha en «grunnleggende inkluderende tilnærming» (s. 233, kap 8.1.3) og at alle barn og unge uansett behov skal være en del av et fellesskap.

Alle barn og unge uavhengig av behov og forutsetninger skal delta og lære i et inkluderende fellesskap sammen med andre jevnaldrende i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (s. 233, kap. 8.1.3)

Her kan man igjen legge merke til at benevnelsen *alle* barn og unge blir brukt og at ekspertgruppen ikke skiller mellom barn og unge med og uten særskilte behov. Videre kommer det frem her at elevene *skal* delta og lære sammen med jevnaldrende barn. At en elev skal delta i fellesskapet vil jeg tolke som at de ikke får ha noen medvirkning på om de ønsker dette selv, men at det blir bestemt for dem. Dette til tross for at det senere i rapporten presiseres at alle barn og unge skal få medvirke og være med å bestemme over eget liv.

«Alle barn og unge er aktører i eget liv med selvstendige meninger og oppfatninger. Derfor er det avgjørende at barn og unge i barnehager og skoler blir sett og hørt og slik får medvirkning. Dette vil være særlig viktig for barn og unge med særskilte behov» (s. 237, kap. 8.2.1)

Hvis det er avgjørende at barn og unge og da særlig elever som har særskilte behov skal få medvirke i avgjørelsene som omhandler dem så kan en undre seg over hvorfor ekspertgruppen har valgt å konkretisere at alle elever skal lære i fellesskap med jevnaldrende. Samtidig vil jeg påpeke her at en elev som har spesialundervisning i mindre grupper eller i en egen klasse sammen med andre elever som har tilsvarende behov vil også være en del av et fellesskap med jevnaldrende. Det har med hvordan man oppfatter et fellesskap, og det kan virke som at ekspertgruppen ut fra dette utdraget forstår fellesskap som noe som kun kan oppnås i en vanlig undervisningsklasse. Samtidig nevnes det ulike former for fellesskap tidligere i rapporten, og her kommer det frem at det finnes tre ulike former: (1) *formelle voksenstyrte fellesskap*, (2) *voksen- barn/elev – fellesskap* og (3) *barn/elev- barn/elev fellesskap* (s. 30, kap. 1.7.4). Med dette i tankene kan man undre seg over hvilket fellesskap ekspertgruppen sikter til når de henviser til fellesskap. Hvis de viser til at fellesskap kan være alle disse tre formene så vil det være flere ulike muligheter for en elev å være en del av et fellesskap. Både formelle voksenstyrte læringsfellesskap, barn/elev-barn/elev – fellesskap og

voksen- barn/elev kan, etter min mening foregå både i et vanlig klasserom, i mindre grupper samt i spesialundervisning. Ut fra tekstutdraget vil jeg også tolke det som at ekspertgruppen har samme tanker rundt et fellesskap. Det presiseres ikke her at fellesskap i denne sammenhengen vil tilsvare en vanlig klasse, men at elevene skal få være en del av et fellesskap sammen med jevnaldrende elever. Jeg tolker det som at ekspertgruppen her er ute etter at ingen elever skal bli ekskludert fra klassen sin, og at de da sikter til en-til-en spesialundervisning.

Ekspertgruppen trekker også frem begrepet tilhørighet i fellesskaps-representasjonen. *Systemet er bygd omkring det inkluderende prinsippet «minst restriktive plassering». Det innebærer at alle barn og unge så langt det er mulig skal ha tilhørighet i fellesskapet, og den hjelp og støtte de trenger skal som hovedprinsipp gis i den enkelte klasse, skole og barnehage (s. 234, kap. 8.1.3).*

Det nye helhetlige systemet som ekspertgruppen presenterer i rapporten skal være bygget rundt prinsippet om *minst restriktive plassering* som vil si, slik jeg tolker det, at det ikke skal være et begrensende system som ekskluderer elever med særskilte behov. Videre påpekes det at alle elever skal ha en tilhørighet til fellesskapet og at det i *hovedprinsipp* skal gis hjelp og støtte i klassen. Ordvalget her samsvarer ikke helt med *minst restriktive plassering* da en kun som hovedprinsipp og ikke alltid skal gi elevene hjelp og støtte til læring i fellesskapet. En kan da tenke seg at ekspertgruppen her trekker på individ-representasjon og tar utgangspunkt i at noen elever ikke vil ha mulighet til å ha hele undervisningen i en vanlig klasse, men at de likevel skal ha en tilhørighet til et inkluderende fellesskap.

Dette forsterkes også når ekspertgruppen analyserer dagens spesialpedagogiske system og skriver at systemet er ekskluderende for *«organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge (Persson & Persson, 2012) (s. 215, kap. 7.1)*. Dette poengteres videre med at det er fordi elevene blir tatt ut i mindre grupper eller alene utenfor klassen sin at de mister tilhørigheten til fellesskapet. Ved å realisere dette nye systemet så ønsker ekspertgruppen at det skal bli slutt på en-til-en spesialundervisning og at elevene nå skal få den hjelp og støtten de trenger i fellesskapet sitt. Med dette i tankene vil jeg si at ekspertgruppen trekker på en fellesskap-representasjon ved at de ønsker at alle elever skal få ha tilhørighet til fellesskapet og unngå ekskluderende en-til-en spesialundervisning utenfor klasserommet.

5.4 Oppsummering representasjoner

Gjennom arbeidet med system-representasjonen, individ-representasjonen og fellesskap-representasjonene så finner jeg ingen klar kamp mellom disse. Dette muligens fordi ekspertgruppen vektlegger at skolen skal være et inkluderende fellesskap hvor en skal ta utgangspunkt i tilpasset opplæring for alle elever. Det var heller ikke min intensjon å lete etter en kamp mellom representasjonene, men heller se på hvilke ulike representasjoner som ekspertgruppen trekker i inkluderingsdiskursen. Jeg har likevel merket meg at system-representasjonen forekommer litt oftere enn de andre og står sterkt i rapporten. Dermed vil jeg trekke frem at system-representasjonen vil være den dominerende representasjonen når det kommer til inkluderingsdiskursen i rapporten. Dette fordi ekspertgruppen blant annet vektlegger at det er systemet som må endres for at elevene skal få et bedre opplæringstilbud, og samtidig konstaterer at det nye helhetlige systemet skal være systemorientert.

6 Drøfting

I analysen min tok jeg utgangspunkt i inkluderingsdiskursen og avdekket tre representasjoner som ekspertgruppen trekker på i rapporten. De ulike representasjonene valgte jeg å kalle for system-representasjonen, individ-representasjonen og fellesskap-representasjonen. Disse gir et innblikk i hva ekspertgruppen legger i inkludering i skolen, hvordan dette skal utføres og hvorfor. I dette kapittelet ønsker jeg først å ta for meg de ulike representasjonene og se på disse i lys av utvalgt teori. Videre vil jeg prøve å besvare underproblemstillingen ut fra rapportens innhold i inkluderingsdiskursen og koble dette opp mot teori. Jeg vil bruke sidetall som henvisning når jeg viser til rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» i denne delen av oppgaven.

Analysen min viser til tre representasjoner; system- individ- og fellesskap-representasjon. Selv om jeg ikke finner en klar kamp mellom disse representasjonene så vil jeg likevel trekke frem at den dominerende representasjonen her vil være system-representasjonen. Ikke bare fordi ekspertgruppen fremmer at det skal bli et nytt pedagogisk system som er systemorientert, men også fordi det gjentatte ganger gjennom rapporten blir vist til at det er det pedagogiske miljøet og de ansattes kompetanse er avgjørende for elevens læring. Det blir blant annet påpekt at det må være ansatte som har høy og formell kompetanse i undervisningen slik at de på best mulig måte kan tilrettelegge ut fra elevenes forutsetninger for læring.

System-representasjonen tar utgangspunkt i det pedagogiske miljøet og systemet rundt eleven. Hvordan undervisningen er lagt opp har mye å si for elevens læring, og da ikke bare for elever med særskilte behov. Det vises til at det er de organisatoriske rammene som vil være med på å skape eller minske problemene og utfordringene til elevene (s. 221, kap 7.3). Det vil derfor være nødvendig med lærere som har høy og formell kompetanse som kan hjelpe elevene med læring. Individ-representasjonen trekker derimot på de individuelle vanskene som elevene har i skolen. Her blir blant annet ulike diagnoser som ADHD, Asperger syndrom, dysleksi og dyskalkuli nevnt som diagnoser som ofte utløser rettigheter til spesialundervisning. Det vises gjennom min analyse at ekspertgruppen trekker på en system-representasjon ved at de ofte omtaler denne som det beste for elevens læring, og at individ-

representasjonen blir for individualsentrert da den ikke fokuserer like mye på det pedagogiske miljøet/systemet rundt eleven.

Å endre på dagens allmennpedagogiske og spesialpedagogiske system vil, ifølge rapporten, føre til at flere elever får hjelp tidligere (s. 236, s.241). Ekspertgruppen påpeker at det nye pedagogiske hjelpe- og veiledningstjenesten som legges frem i rapporten skal være systemorientert (s. 248). Det vil si at det nye systemet skal ta mer hensyn til det pedagogiske miljøet rundt eleven og at det er opp til lærerne å tilpasse undervisningen etter elevens behov. Men hvis en fokuserer for mye på systemet rundt eleven så kan dette også føre til at elevens individuelle behov ikke vil bli tatt vare på. Uthus (2017) sier at man må ta hensyn til begge perspektivene når man skal tilrettelegge for elevenes læring. På den ene siden er det viktig at elever med særskilte tilretteleggings behov vil få den individuelle hjelpen de trenger, mens på den andre siden er det viktig at det er et system som er rustet til å ta imot elever med særskilte behov. Dette for at lærere og andre ansatte tidlig kan se elevens behov for tilrettelegging og dermed hjelpe eleven så tidlig som mulig og da gjerne avverge at eleven henger langt etter i læringen (Uthus, 2017). Ut fra Uthus sin teori om individ- og system perspektivet så kan en tenke seg at ekspertgruppen mulig legger for mye fokus på systemet og for lite på de individuelle utfordringene til elevene.

Samtidig står det i rapporten at ekspertgruppen ønsker å etablere et pedagogisk støttesystem som skal hjelpe elever med særskilte behov. Det pedagogiske støttesystemet skal sikre at elevene får hjelp og støtte til læringen. En kan her dra paralleller til dagens spesialpedagogiske system, hvor blant annet PP-tjenesten tar seg av elever med særskilte behov ved at de kartlegger elevens behov og skriver sakkyndig vurdering (opplæringslova, 1998, § 5-3). Likevel vil det være en vesentlig endring i det nye systemet, og det er at det nå ikke skal skrives sakkyndige vurderinger for å få hjelp (s. 8). Det konstateres også her til at elever som har behov for omfattende og varige tiltak skal sikres dette. Her viser ekspertgruppen til noen spesifikke diagnoser som vil ha behov for støtte utenfor det nye støttesystemet. Blant annet vil dette innebære elever med ulike utviklingshemninger, deriblant noen elever med hørsels-, syn- og tale hemninger. Her vil det kreves spesialpedagogiske tiltak og strategier for å hjelpe elevene med læring. Disse tiltakene skal basere seg på utredninger som gjennomføres av den lokale pedagogiske veiledningstjenesten og i samarbeid med andre instanser om habiliteringstjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien (s. 244). Det vises også til at disse elevene vil ha behov for en individuell opplæringsplan. Men hvordan en skal

utarbeide en individuell opplæringsplan kun ut fra utredningsarbeid og nå ikke fra en sakkyndigvurdering og enkeltvedtak står ikke beskrevet. På den ene siden kan en få mye informasjon ut fra en utredning av eleven, men det vil i hovedsak være en diagnose som her blir gitt av BUP og habiliteringstjenesten. Det samsvarer ikke med ekspertgruppens ønsker om å ha en systemorientert tilnærming til elevens læring. Ved å ta utgangspunkt i elevens diagnose så vil en her ha en individorientert tilnærming ved at en tilrettelegger undervisningen til eleven etter diagnose. På den andre siden vil det gjerne være den lokale pedagogiske veiledningstjenesten sin oppgave å kartlegge elevens forutsetninger for læring og at en ut fra dette skal utarbeide en IOP.

Fellesskap- representasjonen viser til at alle elever skal få være en del av og lære i et fellesskap. Her vektlegger ekspertgruppen et inkluderende miljø for alle elever, og at det ikke skal være forskjell på elever med særskilte behov og 'normal' eleven. Hvis en tar utgangspunkt i Åmot og Ytterhus (2006) sine to ulike syn på inkludering, vil en her tenke seg at ekspertgruppen trekker på integrerende inkludering. Inkludering vil her bli sett på både som et mål og som et middel til læring, og læringen skal foregå i klassefellesskapet. Det blir lagt vekt på at elevene skal samarbeide og lære av hverandre og at dette vil være særlig gunstig for elever med særskilte behov (Åmot & Ytterhus, 2006). Dette vil også vise at ekspertgruppen retter seg mot ideologien om at alle elever skal være en likeverdige del av den norske skolen (Haug, 2014).

I fellesskaps-representasjonen blir det også vist til at elevene skal ha tilhørighet til fellesskapet (s. 234). Dette for at flest mulig elever skal få ha en følelse av tilhørighet og føle seg som en del av fellesskapet. Dette kan en koble opp mot Antonovskys (1987) teori om Salutogenese. Salutogenese vil være alt fra elevens fysiologiske behov som mat, tak over hodet og følelsen av trygghet til det å kunne mestre ulike utfordringer som kommer ens vei. Sentralt i teorien finner man «sense of coherence» som vil være det å ha en følelse av å ha positiv emosjonell kontakt sammen med andre (Uthus, 2017). Dette kan realiseres ved å la elevene være en del av et fellesskap, og ikke da gjerne ikke få en- til- en undervisning som ekspertgruppen ønsker å avvike så godt som det er mulig. Men da kommer vi over til et annet spørsmål; kan elevene få en følelse av tilhørighet i en 'forsterket klasse' eller mindre grupper? Sentralt i Salutogenese vil som skrevet over, være å mestre utfordringer og det å være i utvikling som menneske. Mulig dette kan være lettere for noen elever hvis de får ha en relasjon til andre elever som er på samme forutsetninger for læring som en selv har? En av

kildene til mestring ifølge Bandura (1997) vil være at eleven kan sammenligne seg med andre som er lik en selv. Ved å sammenligne seg med andre elever på samme nivå og se at disse mestrer oppgaven vil en selv også få et driv til å selv mestre oppgaven som er gitt (Bandura, 1997, sitert i Uthus, 2017).

Som vist i analysen min så påpeker ekspertgruppen at det er avgjørende at barn og unge, og da særlig de elevene med særskilte behov, har med virkning i avgjørelsen som blir tatt for dem. Ekspertgruppen skriver blant annet at barn og unge er «*aktører i eget liv med selvstendige meninger og oppfatninger*» (s. 237). Dette stemmer overens med det som står i artikkel 12.1 i FNs barnekonvensjon. Her står det at alle barn, uansett alder, hvem de er og hvilke eventuelle vansker dem har, så skal dem få komme med sine tanker og synspunkt på saker som omhandler dem (s. 13). Det samme synet på medvirkning finner en også i den overordnede delen til den nye læreplanen. Her blir det lagt vekt på at elevene skal få ta del i valgene som blir tatt for dem, og at alle elever skal få likeverdige muligheter for å ta selvstendige valg (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Likevel kan man legge merke til i rapporten at det vil være et litt ambivalent forhold til medvirkning. På den ene siden kommer det frem at elever skal få ha en medvirkning i de avgjørelsene som omhandler dem blant annet ved at det blir poengtert i et eget avsnitt. På den andre siden så ønsker ekspertgruppen å fjerne retten til spesialundervisning og ønsker at alle elever skal være en del av den ordinære opplæringen og få tilpasset opplæring her. Da kan en spørre seg hvor det ble av at eleven er en *aktør i eget liv*? En elev som har særskilte behov kan selv ønske å få tilrettelagt undervisning i form av spesialundervisning. Så hvis man fjerner retten til spesialundervisning så vil dette også kunne føre til at elevene mister retten til å medvirke i hva den behøver for å lære. Blant annet kan en elev selv føle at den lærer bedre hvis den får bli tatt ut av klassen og få en tilpasset undervisningen etter sine premisser og behov for hjelp. Hvis en elev skal få være aktør i sitt eget liv så må den også få være med på å medvirke over egen læring og læringsmiljø.

På den ene siden kan en tenke seg at ekspertgruppen ønsker å fjerne retten til spesialundervisning slik at flere elever skal få hjelp tidligere ved at det ikke skal kreves et enkeltvedtak for å få dette. Slik Stette (2015) skriver så vil dette være til gruppens beste da gjerne flere elever får tilrettelagt undervisningen etter sitt behov. Men på den andre siden så vil det gjerne ikke være til den enkelte elevs beste å fjerne retten til spesialundervisning hvor en gjerne tar mer hensyn til den enkelte elevs behov for tilrettelegging. Spesialundervisning

vil allerede vær en del av den tilpassede opplæringen, og hvis en ikke fokuserer så mye på det spesielle ved spesialundervisningen så vil ikke skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring være så stort (Dalen, 2013).

Lærer og spesialpedagogens rolle

Som vist til i min analyse så fokuseres det i rapporten på at de ansattes kompetanse. På den ene siden kan man lese at ekspertgruppen vektlegger dagens omfattende bruk av assistenter. Ifølge rapporten så blir omlag 50 prosent av timene til spesialundervisning utført av en assistent uten formell pedagogisk kompetanse (s. 104). Dette kan, ifølge rapporten, føre til at elevene ikke får den optimale tilretteleggingen som de trenger, og i tillegg poengteres det med at bruken av assistenter ofte vil føre til sosial ekskludering for eleven (s. 215). Mulig dette er fordi en assistent ikke har kompetansen som er nødvendig for å vite hvordan en skal legge til rette for at eleven skal få utvikle sosial kompetanse i fellesskapet sammen med andre barn. Her kan en tenke seg til at ekspertgruppen peker på at bruken av assistenter ikke vil være til den enkelte elevens beste med tanke på faglig- og sosial læring (Stette, 2015). Ekspertgruppen viser også til at det unntaksvis vil være nødvendig å ha assistenter uten pedagogisk utdanning som en del av det nye pedagogiske støttesystemet (s. 240). På den andre siden så påpeker ekspertgruppen at kompetansen til lærerne vil være avgjørende for elevens læring og utvikling (s. 215). Ekspertgruppen ønsker et større fokus på lærernes kompetanse og foreslå konkrete bestemmelser som skal føre til at elevene møter lærere med godkjent utdanning (s. 254).

Hvis en kobler de ansatte kompetanse opp mot lærerens autonomi, så vil en se at det vil være avgjørende at læreren har kompetanse på ulike områder. Blant annet er det viktig med relevant kompetanse for å kunne undervise utover læreboka (Arneberg & Overland, 2013). Dette for å tilrettelegge undervisningen etter elevenes ulike behov og læremåter. En standard kateterundervisning vil ikke være å tilpasse undervisningen etter elevenes behov, og elevene vil gjerne ikke få utbytte av denne type undervisning. Samtidig vil kompetanse hos lærere være viktig for å begrunne de valgene en tar i undervisningen, både de didaktiske og de etiske (Arneberg & Overland, 2013). Denne kompetansen vil være viktig og nødvendig når lærerne skal tilrettelegge undervisningen etter elevenes behov, og gjerne spesielt viktig hvis man skal fjerne retten til spesialundervisning og legge mer ansvar over på læreren.

Til grunn for Banduras (1997) kilder til mestring så ligger det at elevene må få være en del av et godt og trygt læringsmiljø hvor de har gode sosiale rollemodeller og får oppmuntrende tilbakemeldinger fra pedagogene (Uthus, 2017). Gode og troverdige pedagoger som hjelper eleven med oppgaver og læring, vil også være en av de fire viktigste kildene til mestring for eleven (Uthus, 2017). Her vil lærerens kompetanse ligge til grunn for at de kan tilrettelegge for elevenes mestring i læringen. Samtidig vil en av de viktigste punktene for mestring være å ha tilpasset opplæring i undervisning, og ta hensyn til at elever lærer forskjellig. Det vil også være nødvendig for lærerne gjennom denne tilpassede læringen å kjenne elevenes behov og ut fra dette utfordre elevene i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her vil det da være vesentlig at lærerne har kompetanse på ulike områder som vil hjelpe dem å legge opp gode og varierte læringssituasjoner. Dette samsvarer med ekspertgruppens tanker om at det vil være nødvendig med kompetente lærere som har kompetanse på ulike områder slik at de kan tilpasse undervisningen etter elevenes behov.

Likevel påpeker ekspertgruppen at det ikke skal bare være lærerens ansvar å hjelpe elevene med særskilte behov. Det nye pedagogiske støttesystemet skal sikre at elevene får den hjelpen de trenger for å lære. Det nye pedagogiske støttesystemet vil være avhengig av at organiseringen på dagens undervisning endres. Dette innebærer gruppestørrelser, lærertilknytning og tidsperspektivet. Undervisningen skal nå innebære at elevers og læreres timeplaner endres ut fra elevenes behov og ikke styres av klokkeslett og timeplaner (s. 241).

Ekspertgruppen ønsker at regelverket må slå fast at alle skoler skal ha et pedagogiske og spesialpedagogisk støttesystem internt. Det vil si at hver skole skal ha et støttesystem integrert som en del av organiseringen slik at dette blant annet kan bidra til tidlig innsats. Dette systemet skal i det minste bestå av pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse, og her er det opp til hver skole å sørge for at det her er kompetanse eller har mulighet til å innhente kompetanse til kartlegging og utredning av elever. Her påpekes det at spesialpedagogisk kompetanse ikke nødvendigvis må være fysisk i den enkelte skole men at den må være lett tilgjengelig (s. 255). Men hvis den spesialpedagogiske kompetansen ikke skal være en del av skolens organisering, så kan en dra linjer til dagens spesialpedagogiske system. I dagens system så kan en finne spesialpedagoger i den enkelte skole, men også i PP-tjenesten som ekspertgruppen ønsker å utvikle. En av poengene til ekspertgruppen er, slik jeg oppfatter det, at dem ønsker å få til et tettere samarbeid mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske. Da kan en undre seg over hvordan dette samarbeidet skal bli bedre dersom det ikke skal finnes spesialpedagoger som en del av skolens organisering.

På den ene siden kan en tenke seg at ekspertgruppen her tenker at det vil bli en forskjell fra dagens system ved at alle skoler skal etablere et eget støtte system, men på den andre siden så påpekes det at det ikke behøver å være spesialpedagoger som en del av skolens ansatte og da begynner det å ligne veldig på dagens PP-tjeneste. Den eneste nye forskjellen her blir at det ikke skal kreves sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak for å få hjelp. Men da kommer vi over til spørsmålet om barnets beste. Vil det være til elevens beste at en fjerner sakkyndig vurdering og enkeltvedtak? En kan undre seg over hvilke tanker ekspertgruppen har på hvordan en skal sikre at elevene får den hjelp og støtte dem trenger uten en sakkyndig vurdering.

7 Avslutning og konklusjon

I denne oppgaven har jeg tatt for meg rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Med utgangspunkt i rapporten har jeg foretatt en diskursanalyse av kapittel 7 og 8 med problemstillingen

Hvilke representasjoner av inkluderingsdiskursen komme frem i rapporten

«Inkluderende fellesskap for barn og unge»

Samt underproblemstillingen

Hvilke krav stilles det til læreren i det nye systemet og hva blir spesialpedagogens rolle?

Ut fra min analyse av rapporten har jeg avdekket tre representasjoner som det trekkes på gjennomgående i rapporten. Disse valgte jeg å kalle for system-, individ- og fellesskap-representasjonen.

System-representasjonen ble avdekket på grunn av ekspertgruppens fokus på det pedagogiske miljø og organiseringen i skolen. Her ble det avdekket at det er for lite fokus på hva systemet rundt eleven gjør for å tilpasse undervisningen etter elevens behov, og hvordan systemet eventuelt kan minske eller øke elevens vansker med læring. Samtidig er det et stort fokus på tilpasset opplæring, og at en skal fjerne dagens spesialpedagogiske system. Her blir tilpasset opplæring koblet opp mot lærers kompetanse, og at det vil være vesentlig at lærerne har relevant kompetanse slik at de kan legge til rette for læring i klasserommet. System-representasjonen blir den dominerende representasjonen i denne analysen fordi det forekommer et betydelig systemorientert syn fra ekspertgruppens side.

Neste representasjon som ble trukket frem var individ-representasjonen. Denne viser at man i skolen fokuserer på elevens ulike vansker og problemer, og da gjerne ut ifra elevens diagnose og sosioøkonomiske forhold. Her blir elevens vansker og problemer sett på noe som individet har uansett sammenheng, og det blir presentert her at det er for stort fokus på elevens vansker og for lite på læringsmiljøet rundt eleven. Det blir også presentert et nytt pedagogisk støttesystem i rapporten som skal sikre at de elevene som trenger ekstra støtte skal få dette. Dette vil tilsvare cirka 15-25 prosent av elevene i skolen. Samtidig vil de elevene som har behov for *omfattende og varige tiltak* sikres dette gjennom et nytt hjelpe og veiledningssystem utenfor det nye pedagogiske støttesystemet. Her blir det tatt utgangspunkt i elevens utredning gjennom blant annet barne- og ungdomspsykiatrien for å tilrettelegge etter

elevens behov. Dette viser at ekspertgruppen trekker på en individ-representasjon ved at de fortsatt ønsker å ta utgangspunkt i elevens diagnose(r) til å lage en individuell plan.

Den siste representasjonen jeg trakk frem er fellesskaps-representasjonen. Her trekkes det på at elevene skal få være en del av et fellesskap sammen med andre jevnaldrende elever. Her blir tilhørighet til fellesskapet nevnt som viktig for at elevene skal bli inkludert i fellesskapet, samtidig som at elevene skal få den hjelp og støtte som trengs til læringen i den enkelte klasse. I analysen min kommer det også frem at man kan finne ulike former for fellesskap. En finner både formelle voksenstyrte fellesskap, voksen-barn/elev- fellesskap og barn/elev-barn/elev fellesskap. Disse ulike fellesskapene viser oss at det er flere muligheter for å ha tilhørighet til et fellesskap. Ekspertgruppen beskriver ikke eksplisitt hvilke fellesskap de sikter til, men analysen min viser at hovedkonklusjonen her er at ingen elever skal ekskluderes fra fellesskapet gjennom spesialundervisning.

De ansatte kompetanse vil spille en stor rolle i det nye helhetlige pedagogiske systemet som presenteres. Det legges vekt på at det brukes for mye assistenter i spesialundervisningen, og at de ikke har god nok pedagogisk kompetanse til å utføre disse oppgavene. Videre blir det lagt vekt på lærerens rolle, og at læreren må ha relevant og formell kompetanse slik at de kan tilpasse opplæringen etter elevens behov. Dette vil, ifølge rapporten, føre til at et mindretall elever vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogens rolle vil gå over fra å undervise elever til å gå over i en mer veilederrolle for lærerne. Samtidig skal spesialpedagogene være en viktig ressurs i det nye støttesystemet som ekspertgruppen ønsker å etablere.

Medvirkning i læringen blir nevnt i et eget avsnitt i rapporten. Her blir det vist til at alle elever skal ha medvirkning i avgjørelser som blir tatt for dem og at de er «selvstendige aktører i sitt eget liv». Likevel ønsker ekspertgruppen blant annet å fjerne retten til spesialundervisning og fokusere på tilpasset opplæring i klassen. De ønsker også at alle elever så langt det er mulig skal være en del av en vanlig klasse. Dette kan føre til at elever ikke får være med å bestemme over egen opplæring ved at de nå ikke får mulighet til å velge spesialundervisning. Det kan også gå utover elevens mestringsfølelse da elevene nå ikke får mulighet til å delta i fellesskap hvor det er elever som er på samme kompetansenivå som en selv.

Gjennom oppgaven har jeg svart på problemstillingen min og underproblemstillingene mine. Det finnes flere ulike måter å ta tak i disse og hvis jeg skulle gjort det igjen så hadde det vært spennende å ta for meg andre begrep og teori som bakteppe. Det skal bli interessant å se hvor den spesialpedagogiske veien går videre. Rapporten skal være en del av en stortingsmelding som er forventet å komme i høst (2019). Denne skal handle om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Denne stortingsmeldingen ville vært et spennende tekstmateriale å ta for seg ved en eventuelt videre analyse av inkluderingsdiskursen.

Det spennende å se hvordan utviklingen i det spesialpedagogiske feltet blir, og da gjerne spesielt med tanke på om retten til spesialundervisning fjernes. Det har vært diskutert og konkludert med flere ganger at man bør fokusere på tilpasset opplæring og ikke på spesialundervisning, og at dette vil føre til et mer inkluderende fellesskap. Men blir det realisert ut fra denne rapporten? Det vil tiden vise.

8.0 Litteraturliste

- Aarnes, A (2013). *IOP i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Arneberg, P & Overland, B (2013). *Lærerrollen- om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E (2012). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dalen, M (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...» Inkludering av elever med spesielle behov i skolen. (4 utg.) Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Dalen, M (2013). *Spesialundervisning- til elevens beste?* Oslo: Gyldendal akademiske
- Dalland, O (2015). *Metode og oppgaveskriving*. (5 utg.) Oslo: Gyldendal akademiske
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016, 27. April). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Fairclough, N (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Barne- og familiedepartementet (1989, 20. November). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Groven, B (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grue, Jan. (2018, 2. mai). *diskurs*. I Store norske leksikon. Hentet 11. mars 2019 fra
<https://snl.no/diskurs>

Grunnlova (1814) Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17) hentet fra

<https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>

Haug, P (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk

Hitching, T. R & Veum, A (2011). Introduksjon. I Veum, A (Red.) (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Håstein, H & Werner, S (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Bunting, M (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Jørgensen, M. W & Phillips, L (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Kjeldstadli, K (2013). *Fortiden er ikke hva den en gang var, en innføring i historiefaget* (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget AS

Kunnskapsdepartementet (2009). Aktuelle internasjonale konvensjoner og reguleringer. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec6>

Kunnskapsdepartementet (u.å.). Saksgang: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet 10. April 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/sak/saksgang-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612224/>

Menneskerettsloven (1999) Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30) hentet fra <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>

Mitchell, D (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluationg Old and New International Paradigms*. Oxfordshire: Routledge

Neumann, I (2001). *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T, Persson, B, Dyssegaard, C.B, Hennestad, B.W, Wang, M.V, Martinsen, J, Vold, E.K, Paulsrud, P & Johnsen, T (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra:

<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Skogdal, S (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I Skogdal, S (Red.) *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget

Skovholt, K & Veum, A (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Skrede, J (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS

Sorkmo, J (2010) Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. Gjøvik/Sigdal: Statped.

Hentet 08.05.19 fra: http://www.statped.no/globalassets/om-statped/statpeds_historie/stateds-historie.pdf

Stette, Ø (2015). *Barnets beste - og retten til å bli hørt*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon

Tveit, K (2011). Historisk forskningsmetode. I Kleven, T. A (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg). Bergen. Fagbokforlaget

Tøssebro, J (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming- i kontekst. I Ytterhus, B (Red.) *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Oslo: Gyldendal akademiske

Utdanningsdirektoratet (2017, 29. juni). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag.*

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, 22. Oktober). *Overordnet del av læreplanverket.* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Uthus, M (2017). Den inkluderende skolen. I Uthus, M (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen, utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Uthus, M (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I Uthus, M (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen, utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Veum, A (2011). Historisk blikk på meningsskaping i avisførstesider. I Veum, A (Red.) (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Wendelborg, C (2017). Inkludering versus marginalisering. I Uthus, M (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen, utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Åmot, I & Ytterhus, B (2006). Hva og hvem bestemmer? Om organiseringen av opplæringen til barn med lærehemninger i «en skole for alle». I Ytterhus, B (Red.) *Funksjonshemmete barn i skole og familie.* Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Oslo: Gyldendal akademiske

