

Sissel Klæth

Spesialpedagogikk i endring

**En diskursanalyse av spesialpedagogikkens posisjon og
avgrensning til allmennpedagogikken**

Masteroppgave i pedagogikk
studieretning spesialpedagogikk
våren 2010

Pedagogisk institutt
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Trondheim

Spesialpedagogikk i endring

**En diskursanalyse av spesialpedagogikkens posisjon og
avgrensning til allmennpedagogikken**

Sissel Klæth

Spesialpedagogikk i endring

En diskursanalyse av spesialpedagogikkens posisjon og avgrensning til allmennpedagogikken

Masteroppgave i pedagogikk
studieretning spesialpedagogikk
våren 2010

Veileder
Nina Volckmar

Pedagogisk institutt
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Trondheim

SAMMENDRAG

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk bygger på kunnskap om oppvekst, utvikling, læring og undervisning, og skolen er en arena der fagdisiplinene knyttes sammen. Spesialpedagogikk er i tillegg et fagområde med spesialisert kompetanse innenfor funksjonshemning, lærevansker, forebygging og tilrettelegging, og kan derfor anses som en spisskompetanse og et alternativ til den ordinære undervisning.

Et forsterket fokus på det spesialpedagogiske feltet har gjennom de seneste årene avdekket mangler ved sider av spesialundervisningen. Et samfunnspolitisk engasjement viser til en kursendring innenfor faget.

Ønsket med denne masteroppgaven har vært å belyse det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltets identitet og ståsted i dagens opplæringsinstitusjon. Studien bygger på en kritisk diskursanalyse av Midtlyngutvalgets innstilling NOU 2009:18 *Rett til læring*. Gjennom analysen har jeg prøvd å se på hvordan dokumentet posisjonerer og avgrenser spesialpedagogikk og spesialundervisning i grunnskolen, i forhold til det allmennpedagogiske.

Analysen viser en allmenn prioritet og ”én opplæring for alle”.

Den viser også at spesialpedagogikk er i en endringsprosess. Spesialundervisning som begrep synes å være i ferd med å viskes ut og ledes mot et tilretteleggingsbegrep.

FORORD

Ved oppstarten av denne masteroppgaven bestemte jeg meg for å prøve en ny forskningsmetode. Fra før av hadde jeg deltatt i en kvalitativ studie med intervju som metode. Denne gangen hadde jeg lyst til å gjennomføre en dokumentanalyse. Oppgavens tematiske bakgrunn og tanker rundt problemstilling førte meg mot en diskursanalytisk tilnærming.

Forarbeidet til denne diskursanalysen har i stor grad bestått av grundig lesning av metodelitteratur. Det har vært en omfattende og spennende prosess. Og det har vært en utfordring. Forhåpentligvis har jeg lært en del.

Det er flere som skal takkes i denne sammenheng. Mine nærmeste som har oppmuntret meg, og gitt meg mulighet og tid til å realisere denne masteroppgaven.

Jeg vil også takke tidligere rektor og oppvekstsjef i Brønnøy kommune, Per Henrik Paulsen for korrekturlesing. Det har vært til god hjelp med nye øyne og nytt blikk for det ”skrevne og det gjorte”.

Den største takken rettes likevel til min veileder Nina Volckmar, førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, for samtaler og konstruktive tilbakemeldinger gjennom skriveprosessen, og som gav meg mot til å ta fatt på en diskursanalyse. Det betyr mye å ha gjennomført denne oppgaven.

Takk!

Trondheim, 17. juni 2010

Sissel Klæth

INNHold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Presentasjon av feltet og problemstilling	1
1.2 Avgrensning	3
1.3 Etske avveielser	3
1.4 Kapitlene	3
2.0 METODE	5
2.1 Diskurs og diskursanalyse	5
Diskursbegrepet	5
Diskursanalyse	6
Kritisk diskursanalyse	8
2.2 Metodisk modell	10
2.3 Forskerrollen og subjektivitet i analysearbeidet	13
3.0 TEORETISK TILNÆRMING TIL FELTET	15
3.1 Det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet – det spesielle og allmenne	15
Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	15
Spesialpedagogikk og spesialundervisning	16
Tilpasset opplæring	17
3.2 Det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet - normalitetssentrisme	18
Normalitet og avvik	18
4.0 DISKURSORDENENS HISTORISKE BAKGRUNN	21
Fra ”alle og enhver” til segregering	21
Integreringsideologi og en samlet grunnskolelov	22
Fra integrering til inkludering	24
Midtlyngutvalget	26
4.1 Valg av diskursorden	27
5.0 ANALYSE AV NOU 2009:18 <i>Rett til læring</i>	29
5.1 Spesialpedagogiske representasjoner i NOU 2009:18	30
Tilpasset opplæring	30

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	31
Fra spesialundervisning til en ekstra tilrettelegging	32
Normalitetssentrisme	36
5. 2 Representasjonenes lagdeling	38
Den dominerende diskurs – en ”allmennpedagogisk tilretteleggingsdiskurs”	38
Den alternative diskurs – ”den spesialpedagogiske diskurs”	39
Tilpasset opplæring - spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	39
Fra spesialundervisning til en ekstra tilrettelegging	40
Normalitetssentrisme	40
Allmenngjørende termer i NOU 2009:18	41
6.0 OPPSUMMERING	43
7.0 REFERANSELISTE	46

1.0 INNLEDNING

1.1 Presentasjon av feltet og problemstilling

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i skolen ble endret i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Praktiseringen av prinsippet kan spores tilbake til forrige århundre, men det er i Mønsterplanen av 1974 at det markeres. Selve begrepet befestet først i Mønsterplan av 1987 (Imsen, 2008). Prinsippet har blitt nedfelt i opplæringsloven av 1998, med dertil endringer i 2009 og 2010 i § 1-2, som også er lovens formålsbestemmelse (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa).

Tilpasset opplæring defineres som et virkemiddel for læring. Det betyr at opplæringen skal tilpasses individuelle evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er slik sett blitt et overordnet begrep for både vanlig undervisning og spesialundervisning (Jenssen & Lillejord, 2009; Imsen, 2008). Både politisk og faglig hold har vist til at tilpasset opplæring ikke er et grep som favner alle elever. Innholdet i begrepet synes å være uklart for de som praktiserer det, og forklaringen til dette kan ligge i de uttallige politiske dokumenter på feltet som bærer preg av skiftende politiske regimer og deres kursendringer (Jenssen & Lillejord, 2009; Dalen & Ogden, 2008).

I tråd med dette har faget spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen vært i sentrum for ulike evalueringer. Nasjonale tilsyn har avdekket svakheter innenfor området i 90 % av kommunene, og sider ved kvalitet og resultatoppnåelse i spesialundervisningen har blitt definert som lite tilfredsstillende¹.

Da dagens læreplanverk for Kunnskapsløftet ble introdusert i 2006, ble ikke spesialpedagogikk omtalt som et viktig kunnskapsområde. Elever med særskilte behov ble favnet under prinsippet om tilpasset opplæring, men ellers har de mer eller mindre blitt usynliggjort i læreplanverket (Sorkmo, 2007).

Sorkmo (2007) stiller blant annet spørsmål ved om spesialpedagogikk som begrep oppfattes politisk ukorrekt, og derved unødvendig som fagterm? Videre viser han til en rekke fagmiljøer som påpeker viktigheten av å synliggjøre betydningen av spesialpedagogisk

¹ Hentet fra Utdanning, nr. 21, 2009.

kompetanse i opplæringen for elever med særskilte behov. På bakgrunn av dette mener Sorkmo (2007) at det er på tide med en samlet faglig og politisk debatt innenfor den allmennpedagogiske tenkningen og det spesialpedagogiske feltet, for en avklaring av hvilken spesialpedagogisk forståelse som bør legges til grunn for arbeidet i skolen.

I dette tiåret er det lagt frem flere politiske dokumenter som har omtalt og satt det spesialpedagogiske feltet på dagsorden. I juli 2009 kom Midtlyngutvalgets utredning NOU 2009:18 *Rett til læring*. Utvalget fikk mandat til blant annet å utarbeide et kunnskapsgrunnlag om opplæringen slik den foreligger per i dag, og til å komme med forslag for å bedre opplæringen for barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp under prinsippet om retten til tilpasset og likeverdig opplæring.

I denne masteroppgaven ønsker jeg, gjennom lesning av det utdanningspolitiske dokumentet NOU 2009:18, å undersøke hvordan mandatet legger til rette for den spesialpedagogiske betydningen i dagens opplæring.

Jeg vil gjennom en diskursanalytisk tilnærming prøve å få en dypere forståelse for hvordan politiske føringer og aktører i det norske samfunnet konstruerer spesialpedagogikk diskursivt gjennom sine uttalelser om spesialpedagogikkens posisjon i forhold til allmennpedagogikken. Masteroppgavens problemstilling er

*På hvilken måte avgrenses spesialpedagogikk i forhold til allmennpedagogikk i Midtlyngutvalgets innstilling **Rett til læring**?*

Gjennom analysen vil jeg støtte meg til følgende delproblemstillinger:

- Hvilke spesialpedagogiske representasjoner konstrueres i NOU 2009:18 *Rett til læring*?
- Hvilke diskurser knyttet til spesialpedagogikkens posisjon til allmennpedagogikken konstrueres i NOU 2009:18 *Rett til læring*?

1.2 Avgrensning

Spesialpedagogikk favner et vidt område, og NOU 2009:18 *Rett til læring* omhandler barn, unge og voksne i opplæringen. Utredningen gjennomgår også det statlige støtteapparatet ”Statped”² og PPT³. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang har jeg valgt å sette hovedfokus på spesialpedagogikkens identitet i grunnskoleopplæringen der allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er to sentrale fagdisipliner. Begreper som spesialundervisning og tilpasset opplæring vil komme til å ha en sentral begrepsmessig rolle da disse betegner spesialpedagogisk og allmennpedagogisk arbeid i skolen. Det har kommet høringsuttalelser fra mange hold etter innstillingen. Disse har jeg valgt å se bort fra på grunn av oppgavens omfang.

1.3 Etiske avveielser

Etiske vurderinger og retningslinjer innenfor en historisk metode kan utelukke hensynet til enkeltpersoner og hensynet til grupper og institusjoner hvis man ikke velger å benytte seg av informanter. NESH⁴ sine forskningsetiske retningslinjer gir derimot føringer for all type forskning, og disse vil jeg forholde meg til gjennom arbeidet med oppgaven.

1.4 Kapitlene

I oppgavens første kapittel presenteres valg av tema og problemstilling, avgrensning til feltet og etiske avveielser. I kapittel 2 gjøres rede for diskursanalyse, som er oppgavens metode. Kapittel 3 og 4 er oppgavens kontekstuelle bakteppe. Neumann (2007) beskriver dette som kulturell kompetanse i sin diskursteori. Kapittel 3 er en teoretisk tilnærming som tar for seg aktuell teori knyttet opp mot valg av tema, problemstilling og begrepsavklaringer. Kapittel 4 viser det historiske løpet for spesialpedagogikkens politiske føringer og endringer. Formålet er å gi en beskrivelse av dens posisjon og utvikling, og lede frem mot valg av

² ”Statped” står for Statlig spesialpedagogisk støttesystem.

³ PPT står for Pedagogisk, psykologisk tjeneste.

⁴ NESH står for Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

diskursorden. Hovedfokuset vil være fra 1970 årene, men jeg har gitt en kort beskrivelse av spesialpedagogikkens røtter helt tilbake til 1700- tallet. Dette for å kunne gi et helhetlig bilde av utviklingen og tilnærmingen til vår tids spesialpedagogiske undervisning i grunnskolen. Kapittel 5 er en analyse av NOU 2009:18 *Rett til læring*, hvor jeg skal prøve å identifisere ulike spesialpedagogiske representasjoner, for senere å drøfte diskursens lagdeling. Til slutt vil jeg komme med et avsluttende kapittel hvor jeg oppsummerer oppgaven med blick på problemstillingen.

2.0 METODE

Metoden er selve redskapet i et forskningsprosjekt. Dalland (2007) viser til Tranøys definisjon av metode som en "(...) fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare" (s. 81). Metode er med andre ord en rettesnor for hvordan vi skal fremskaffe kunnskap, og hjelpe oss i å samle den informasjon vi trenger i forskningsprosjektet. Man velger den metoden som man synes er mest egnet til å belyse oppgavens spørsmål.

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å bruke en diskursanalytisk tilnærming. Dette fordi jeg mener den er egnet til å belyse oppgavens tematiske område og problemstilling. Analysen av NOU 2009: 18 *Rett til læring* søker å identifisere diskurser om spesialpedagogikkens posisjon i forhold til allmennpedagogikken.

I punkt 2.1 vil jeg først gjøre rede for begrepet diskurs. Deretter vil jeg sette fokus på diskursanalysen som en teoretisk og metodisk tilnærming. Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse vil bli beskrevet og være utgangspunktet for denne oppgaven. Hans forståelse av begrepet ses i sammenheng med Neumanns (2001) beskrivelse av analysen som en *konkret lingvistisk tekstanalyse av språkbruk i sosial interaksjon*. I punkt 2.2 fremstilles Neumanns metodiske modell som jeg velger å følge i denne analysen. Kapittel 2 avsluttes med punkt 2.3 som setter fokus på forskerens subjektivitet og rolle i et forskningsprosjekt.

2.1 Diskurs og diskursanalyse

Diskursbegrepet

Diskurs er et begrep som ofte blir benyttet i debatter og vitenskapelige tekster, men som regel uten en bestemt forklaring av begrepets betydning (Jørgensen & Phillips, 1999). Det er vanskelig å finne en entydig definisjon på diskurs. I Pedagogisk ordbok står diskurs beskrevet som en samtale eller drøfting, og at det i samfunnsvitenskapelige sammenhenger brukes om en mer utfordrende samtale og kommunikasjonsprosess der man søker "det bedre argument" (Bø & Helle, 2001). I følge Jørgensen & Phillips (1999) kan man definere diskurs som "(...) en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller udsnit af verden) på" (s. 9). Neumann (2001) definerer diskurs 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 (s. 18).

Diskursbegrepet settes ofte i sammenheng med Michel Foucault. Han regnes som grunnlegger av diskursanalysen, og følger sosialkonstruktivismens premiss om at viten ikke alene reflekterer virkeligheten. Sannheten skapes diskursivt og i sosial interaksjon. Foucaults forfatterskap deles inn i to faser, den *arkeologiske* og den *genealogiske* fase, som delvis er overlappende. Hans diskursteori er en del av arkeologien, og med denne er han ute etter å finne hvilke utsagn som kan aksepteres som meningsbærende og sanne innenfor bestemte historiske epoker. Han ser på utsagn som en diskurs såfremt de fremgår fra samme kategori eller det han kaller diskursiv formasjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Nyere diskursanalytiske tilnærmingsfelt stiller seg noe kritisk til dette da de anser at ulike diskurser eksisterer side om side og kjemper om retten til å avgjøre sannheten. For å eksemplifisere dette synet kan Faircloughs kritiske diskursanalyse vise at det finnes ulike diskurser i den sosiale praksis som gjennom kamp og makt prøver å hevde sin gyldighet. Dette blir beskrevet senere i dette kapitlet.

Diskursanalyse

Diskursanalyse ligger innenfor det sosialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske forskningsparadigmet (Jørgensen & Phillips, 1999).

Jørgensen & Phillips (1999) drøfter Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi⁵ som tre forskjellige tilnærminger til diskursanalyse. De har hver for seg oppstått innenfor forskjellige disipliner og utviklet egne særtrekk, men det finnes også noen likhetspunkter. Alle har det til felles at vår måte å tale på ikke avspeiler verden, identiteten og relasjonene våre på en nøytral måte, men er aktivt med på å skape og forandre dem. Målsettingen er kritisk forskning, blant annet i den mening å kunne utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet og peke på muligheter for sosial endring.

Både Laclau og Mouffes diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi anses å være godt egnet som teorier og metoder i forskning innen kommunikasjon, kultur og samfunn. Det påpekes at diskursanalyse ikke må benyttes løsrevet fra sitt teoretiske og metodiske grunnlag, men at det er godt mulig å kombinere forskjellige diskursanalytiske perspektiver (ibid).

⁵ Laclau og Mouffes diskursteori og diskurspsykologi vil ikke bli utdypet i denne oppgaven, da kritisk diskursanalyse er oppgavens analysemetode.

Diskursanalyse er en analyse av hvordan tekster og utsagn forholder seg til hverandre og skaper en virkelighetsforståelse. Jørgensen & Phillips (1999) forklarer dette med at det ikke er meningen å komme bakenfor diskursen for å identifisere virkeligheten eller finne ut hva som ligger i tekster og utsagn, men det er diskursen i seg selv som er gjenstand for analysen.

Poenget med diskursanalyse er å studere hvorledes det eksisterer en rekke *handlingsbetingelser* for det talte og det gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller ”setter i spill” en serie sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene. Dette fokuset på handlingsbetingelser som er i stadig *fluks* (forandring, bevegelse, omkalfatring) fordi det er avhengig av stadig nye re - presentasjoner, betyr at diskursen fokuserer på *epistemologi* – kunnskapsproduksjon, læren om hvorledes subjekter vet, verden i sin vorden – snarere enn på *ontologi* – læren om hva verden består av, verden i sin væren (Neumann, 2001, s. 178-179).

Teorien knyttes særlig til Laclau og Mouffes syn på feltet. Denne er kanskje den mest poststrukturalistiske teori innenfor de ulike tilnærmingene.

I 1980 årene utviklet en britisk lingvistisk, Norman Fairclough, en tilnærming til diskursanalysen, kalt kritisk diskursanalyse. Denne skiller seg fra Laclau og Mouffes syn ved at den er mindre poststrukturalistisk, og omtaler at diskurs er en blant mange aspekter av hver enkelte sosiale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999). Det er denne analysen jeg vil forholde meg til videre i denne masteroppgaven.

Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse oppstiller teorier og metoder til teoretisk at problematisere og empirisk at undersøke relationerne mellom diskursiv praksis og sociale og kulturelle utviklinger i forskjellige sociale sammenhænge (Jørgensen & Phillips, 1999, s.72).

Jørgensen & Phillips (1999) identifiserer 5 fellestrekk ved de kritisk diskursanalytiske tilnærminger. For det første er formålet med kritisk diskursanalyse å se den lingvistiske siden ved diskursens omfang av sosiale og kulturelle kontekster. For det andre er diskursen både konstituerende og konstituert, det vil si at den står i et dialektisk forhold til andre kontekster. For det tredje er den en konkret lingvistisk tekstanalyse av språk i sosialt samvirke. For det fjerde skaper diskursen ideologiske effekter ved at den både skaper og reproducerer ulike maktforhold mellom sosiale grupper. Således kan det sies at den ved dette punktet følger den marxistiske tradisjon på feltet. Til sist kan kritisk diskursanalyse sies å være kritisk i den forståelse av et ønske av å kunne avdekke ulike maktforhold. Den kan derfor ikke anses som politisk nøytral, men heller beskrives som et politisk engasjement for sosial endring. Den stiller seg ofte på de svakes side i et maktforhold. "(...) resultatene av kritisk diskursanalyse kan brukes i kampen for radikal sosial forandring" (ibid, s. 76).

Tross disse fellestrekkene finnes det imidlertid forskjeller i de ulike tilnærminger av kritisk diskursanalyse. Jeg vil nå gi en nærmere beskrivelse av Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse.

Faircloughs tilnærming til diskursanalysen er tekst-orientert. Til forskjell fra andre diskursanalytiske tilnærminger ser Fairclough på diskurs som både konstituerende og konstituert.

... diskurs er en viktig form for sosial praksis, som både reproducerer og forandrer viden, identiteter og sosiale relationer, herunder magtrelasjoner, og som samtidig formes av andre sosiale praksisser og strukturer. Diskurs står således i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77).

Fairclough definerer diskurs som "sprogbrug som social praksis" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). I hans diskursanalyse er det to sentrale fokus. Den kommunikative begivenhet, her i betydningen *sprogbrug som social praksis*, for eksempel en tekst, og diskursordenen beskrevet som summen av de diskurser som befinner seg innenfor den sosiale praksis. Gjennom analysen er det viktig å se tre dimensjoner i den *kommunikative begivenhet*, disse er teksten, diskursiv praksis og sosial praksis.

Man skal se på tekstens egenskaper. Han benytter en detaljert lingvistisk tekstanalyse for å kunne belyse hvordan diskursive prosesser kan leses eller identifiseres i bestemte tekster. Gjennom analysen er det viktig å holde tekst og diskursiv praksis adskilt (ibid).

I den diskursive praksis er produksjon og konsumeringsprosesser av tekster sentralt. Diskursiv praksis omhandler hvordan tekstforfattere trekker på allerede eksisterende diskurser for å skape sin tekst, og om hvordan mottaker fortolker og forstår teksten gjennom diskurser. Dette kan settes i sammenheng med begrepet *manifest intertekstualitet*, der man ser at tekster oppstår ved at man trekker på andre tekster. Intertekstualitet refererer til historien og dens innvirkning på en tekst og hvordan nåværende tekst har innvirkning på historien. Resultatet kan derav bidra til en utvikling og forandring i den diskursive praksis, for så også i den sosiale praksis. Med dette tydeliggjør Fairclough at diskurser er konstituerende og konstituert i den sosiale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2001).

I den sosiale praksis ser man tekstene i en bredere kontekst, beskrevet som den makro- og mikrososiologiske tradisjon. Tekstanalysen må settes i sammenheng med samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer, altså en kombinasjon av tekstanalyse og analyse av sosial praksis på det bestemte feltet. Dette fordi en må se dette i sammenheng og belyse de ulike forbindelsene som finnes mellom tekst, samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer. Sosial praksis formes, ofte ubevisst av mennesker, gjennom sosiale strukturer⁶ og maktrelasjoner. Fairclough mener i tillegg at det er sentralt å skape en forståelse av virkeligheten som et felt der mennesker aktivt skaper en regelbundet verden i sosial praksis. Her fører Fairclough oss inn på begrepet *diskursorden* for å beskrive hvordan ulike diskurser er i kamp for å hevde sin forståelse av et fenomen som det gyldige. Jørgensen & Phillips (1999) beskriver Faircloughs syn på den kommunikative begivenhet og diskursorden som dialektisk.

Diskursordenen former og blir formet av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis der sosiale strukturer og maktrelasjoner kan utfordre og endre ordenen. Den *kommunikative begivenhet* fungerer som en sosial praksis når den reproducerer eller utfordrer diskursordenen. Forklart med Jørgensen & Phillips (1999) sine ord ” (...) en kommunikativ begivenhet former og formes af den bredere sociale praksis gennem dens forhold til diskursordenen” (s. 83). I følge

⁶ Sosial struktur er i følge Fairclough sosiale relasjoner i samfunnet som helhet og i bestemte institusjoner. Den sosiale struktur består både av diskursive og ikke-diskursive elementer (Jørgensen & Phillips, 1999).

Laclau og Mouffes diskursteori etableres diskursen ved at betydning sentreres rundt nodalpunkter. Med det menes at enkelte utsagn eller tegn tilleggs et betydningsmønster som debatten sirkler rundt (ibid). Selv om ikke Laclau og Mouffes tilnærming har vært en del av denne oppgaven, har Jørgensen & Phillips (1999) pekt på at det er mulig å kombinere forskjellige diskursanalytiske tilnærminger såfremt de ikke opptrer løsrevet, men *multiperspektivisk*. Det vil si at de former hverandre sammen til en forståelig helhet.

2.2 Metodisk modell

Som beskrevet i kapittel 2.1, under avsnittet om kritisk diskursanalyse, kan Faircloughs metodiske tilnærming fungere som et oppsett til en analyse. Neumann (2001) har også utviklet et utgangspunkt for en analysemodell. Jeg kommer til å følge sistnevntes modell, her bestående som en tredeling til analysearbeidet. Denne er beskrevet som valg og avgrensning av diskurs, identifikasjon av diskursens representasjoner og diskursens lagdeling.

For å kunne utføre en diskursanalyse er det i følge Neumann (2001) viktig med kulturell kompetanse. Den kulturelle kompetansen består av å fremskaffe god og nok kunnskap om det feltet man skal fordype seg i. Dette beskrives i kapittel 3.0 Teoretisk tilnærming til feltet og 4.0 Diskursordenens historiske bakgrunn.

Det første skrittet Neumann (2001) beskriver i sin tredeling er valg og avgrensning av diskurs. Hvordan en diskurs kan avgrenses i forhold til andre diskurser vil kunne by på problemer fordi de ofte ikke opptrer løsrevet fra hverandre. Hvordan man da velger å avgrense diskursen vil dermed måtte forsvares.

Det er viktig å avgrense diskursen i tid. En diskurs er ofte bærer av historien, og hvor langt tilbake man ønsker å gå vil variere fra diskurs til diskurs, hvilken type diskurs man velger å studere eller mellom ulike forskere. I følge Neumann (2001) vil en analyse bli mer grovmasket ved et lengre tidsspenn, og en markant hendelse vil kunne beskrive en begynnende avgrensning til et felt. Da spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven i 1975 ble dette et vendepunkt og et paradigmeskifte i min valgte diskurs, altså kan dette fungere som en avgrensning i tid for oppgavens kontekstuelle bakgrunn.

Midtlyngutvalgets innstilling i NOU 2009:18 *Rett til læring* er det siste politiske dokumentet som omtaler spesialpedagogisk utvikling innenfor opplæringen i Norge, og kan i denne sammenheng identifiseres som den siste markante hendelse.

Dokumentet er forankringspunktet i denne analysen, også kalt diskursens monument.

Det andre skrittet i analysen er å identifisere diskursens representasjoner. Her setter man opp en liste over de representasjoner som finnes i diskursen (Neumann, 2001). Diskurs er virkelighetsproduserende, og Neumann (2001) bruker begrepet *virkeligheter* for å billedgjøre representasjonene. ”Representasjon kommer mellom den fysiske gitte verden og vår sansning av den, og er altså måten verden fremtrer for mennesker på – som nærvær av fravær” (ibid, s. 177).

I Laclau og Mouffes diskursteori blir diskursen etablert ved at betydning sentrerer rundt såkalte nodalpunkter. Det betyr at noen utsagn tillegges en betydning som det hele sirkler rundt (Jørgensen & Phillips, 1999). Nodalpunktet står i forhold til det Neumann (2001) betegner som en formalisering av diskursen. Representasjoner er en benevning på de viktigste fundamentene en diskurs består av, og når disse institusjonaliserer seg utgjør de en posisjon i diskursen. Neumann forklarer dette med følgende

”En institusjon er et symbolbasert program som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet. Å institusjonalisere en diskurs er altså å formalisere settet med utsagn og praksiser” (Neumann, 2001, s. 177).

Neumann (2001) beskriver *utsagnet* som diskursanalysens minste analyseenhet. Dette er tidligere beskrevet i dette kapitlet hvor Foucault (Jørgensen & Phillips, 1999) med sin arkeologi ønsker å avdekke hvilke utsagn som aksepteres som meningsbærende og sanne. Jørgensen & Phillips (1999) beskriver også denne prosessen da de skriver

I den diskursanalytiske undersøgelse gælder det altså ikke i første omgang om at sortere hvilke utsagn om verden, der er rigtige eller forkerte i ens materiale (selv om man selvfølgelig kan forholde seg kritisk vurderende på et senere tidspunkt). Derimod skal man arbejde med det, der faktisk er blevet sagt eller skrevet, for at undersøge, hvilke mønstre der er i utsagnene – og hvilke sociale konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får (s. 31).

En diskurs inneholder ofte en dominerende representasjon av virkeligheten og en eller flere alternative representasjoner. Forefinnes bare en representasjon kalles den for politisk lukket, og vi kan snakke om en hegemonisk tilstand.

Når en representasjon er forholdsvis utfordret i diskursen, så utfordret at den fremstår som ”naturlig”, eksisterer det en tilstand av *hegemoni*. Som enhver annen situasjon må hegemoniet opprettholdes av *diskursivt arbeid*, altså representasjonsbekreftende produksjon av utsagn og praksiser (Neumann, 2001, s. 178).

Neumann (2001) stiller seg noe kritisk til dette, fordi å lukke en diskurs meningsmessig nesten alltid vil være umulig, da den mest sannsynlig vil utfordres av en annen. Han eksemplifiserer dette på en tydelig måte når han sier at ”Selv i de mest fundamentalistiske religiøse samfunn kan man finne ateister” (s. 60). Dette står i henhold til Faircloughs syn på hegemoniet. Han formidler hegemoni som en dominans i en forhandlingsprosess. Prosessen skaper det han kaller en betydnings- konsensus der elementer som utfordrer de dominerende betydninger gir mennesker anslag til å gjøre motstand. Derfor kan hegemoniet vanskelig stå som noe stabilt, men heller uferdig og skiftende (Jørgensen & Phillips, 1999).

Innehar diskursen to eller flere representasjoner der ingen er dominerende, kalles den åpen. Å mangle den dominante representasjon kan være vanskelig fordi diskursen blir udefinerbar både for seg selv og andre, og vil antakelig bli utfordret og definert av en annen (Neumann, 2001).

Det tredje og siste skrittet i analysen er diskursens lagdeling. Denne kjennetegnes ved om utspill ved en gitt representasjon er konstant. Utspill som forener lar seg vanskeligere forandre, og Neumann (2001) sier at ”Enkelte tegn er bedre å tenke med – lettere å ty til for å definere meningsmønstre – enn andre. Det er en oppgave for diskursanalytikerens å demonstrere dette” (s. 63). Så hvorledes ulike syn på spesifikke felt i samfunnet ytres og befestes, reflekteres i de representasjoner som forefinnes i de aktuelle diskursene. Noen synspunkter er lettere å opprettholde enn andre, dermed blir det *tregere å forandre* enkelte representasjoner i diskursen (ibid).

Selv om dette er det tredje og siste skrittet i analysen, kan man i følge Neumann (2001) komme til å legge for mye vekt på det *talte* og det *skrevne* og for lite på diskursens *materialitet* hvis man stopper her. Neumann (2001) sier ”Den materielle verden gjør motstand når man forsøker å forandre den” (s. 80). Dette er en fin billedliggjøring av hva materialitet betyr i denne sammenheng. Så spør det hvor man skal sette punktum for analysen. Dette kan avhenge av hva som belyses, oppgavens problemstilling, spørsmål og rekkevidde. Min oppgave stanser imidlertid her fordi Stortingets arbeid med NOU 2009:18 ikke har gitt noen

endelig tilslutning. Hensikten med dette prosjektet var å se hvordan politiske føringer og aktører i det norske samfunnet konstruerer spesialpedagogikk diskursivt gjennom sine uttalelser om spesialpedagogikkens posisjon i forhold til allmennpedagogikken. Innholdsmessig kan målet med oppgaven kanskje være med på å sette fokus på spesialpedagogikkens identitet og bidra i debatten innad i det diskursive feltet.

2.3 Forskerrollen og subjektivitet i analysearbeidet

Mange vitenskaper befester sin eneste kilde til kunnskap gjennom menneskelig sansing (Neumann, 2001). Hvorvidt dette er relevant under dette punktet kan la seg diskutere, men jeg anser det som interessant i forarbeidet til analysearbeidet, og ser det i sammenheng med forskerens rolle i et analysearbeid. Neumann (2001) viser spesielt til tre forhold det er viktig å være bevisst i denne sammenheng. Han skriver at ”Sansing er en av flere måter å gripe verden på; verden kan ikke sanses direkte, men krever modeller; sansing er noe *aktivt*” (s. 30). Med dette menes at vi bruker sansene våre i møte med verden, i vår utfoldelse, forståelse og tolkning av den, men ikke bare sansene alene. Sansningen blir et produkt av assimilasjon og akkomodasjon, og dataene eller det Neumann (2001) her kaller modeller, lagres slik at vi har preferanser som tas i bruk og er med på å utvide vår forståelse og tolkning. Dataene eller modellene i seg selv re – presenteres og implementeres i sosial praksis. De betegnes som sosialt produserte fakta eller representasjoner. Representasjoner er i følge Neumann (2001) ”ting og fenomener i den tapning de fremstår for oss, altså ikke tingene i seg selv, men tingene silt gjennom det som kommer mellom oss og verden: sproget, kateoriene osv” (s. 33). Altså er ikke sansingen umediert, noe er alltid definert på forhånd av ulike diskurser. Og som Neumann (2001) selv skriver ”Mellom verden og vårt grep på den kommer representasjonene av verden” (s. 33).

Diskursanalytikeren angriper blant annet slik praksis, og han gjør det til en forskningsoppgave å vise hvorledes representasjoner blir konstituert og får sin utbredelse, og hva slags spenn av forskjellige representasjoner som til enhver tid er med på å utgjøre en diskurs (ibid, s. 34).

Det å være bevisst sin egen rolle i et forskningsprosjekt blir viktig. Det er sentralt at forskeren også bærer med seg ulike diskurser inn i prosjektet. Vi har ulik samfunns- og kulturmessig erfaringsbakgrunn. Forforståelse, tanke- og talemåter er med på å styre prosessen. Det sentrale blir da å vurdere sin egen rolle i det aktuelle diskursive feltet (Kaldal, 2003). Tolkeprosesser

gjennom dette analysearbeidet vil antakelig, i samsvar med Neumanns (2001) uttrykk ”mellom verden og vårt grep på den, kommer representasjonene av verden”, være preget av både forforståelse og ideologiske affekter.

Gjennom bruk av diskursteori, teoretiske innfallsvinkler innenfor feltet og kjennskap til diskursens historiske bakgrunn håper jeg oppgaven vil kunne fremstå som troverdig.

3.0 TEORETISK TILNÆRMING TIL FELTET

Neumann (2001) beskriver kulturell kompetanse som nødvendig for å kunne gi en god analyse. Denne kompetansen består i at man skaffer seg kjennskap til det feltet man skal fordype seg i. Jeg vil i dette kapitlet belyse teori knyttet til det avgrensede feltet, og til slutt i kapittel 4 gi en beskrivelse av spesialpedagogikkens posisjon, endringer og politiske føringer i et historisk perspektiv.

For å belyse min problemstilling teoretisk har jeg valgt å se på det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet – forholdet mellom det spesielle og allmenne, og normalitetsentrisme.

3.1 Det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet – det spesielle og allmenne

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Begrepet pedagogikk kan i følge Morken (2006) brukes som betegnelse på både allmennpedagogikk og på det spesialpedagogiske fagfeltet.

Fagdisiplinene spesialpedagogikk og allmennpedagogikk ligger hverandre nært. Begge bygger på kunnskap om oppvekst, læring og undervisning, og skolen er en arena der disiplinene møtes. Allmennpedagogikken og spesialpedagogikken møtes i målsettinger, midler og samarbeid og ofte kan grensene mellom disiplinene være uklare.

Spesialpedagogikk kan ses på som en spisskompetanse, et korrektiv og alternativ til allmennpedagogikken (ibid).

Spesialpedagogikk omhandler blant annet kunnskap om lærevansker og funksjonshemming, og fremming av utvikling og læring til tross for dette (ibid). Tangen (2008a) definerer spesialpedagogikkens målsetting på følgende måte

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (s. 17).

Med tanke på at spesialpedagogikk har sider ved både lærevansker, funksjonshemming, forebygging, tilrettelegging og undervisning bør kompetansen inneholde allmennpedagogisk kunnskap. Morken (2006) selv sier

Hvordan skal en kunne forstå noe som spesielt uten i relasjon til noe mer generelt?

Argumentet er at en må forstå læring og læreprosesser i sin alminnelighet for å kunne forstå lærevesker: Pedagogikken må ligge til grunn for spesialpedagogikken. (...) Flest mulige elever skal kunne få dekket sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringsstilbudet, noe som forutsetter en styrking av lærere og førskolelæreres spesialpedagogiske kompetanse. Allmennpedagogikken må åpnes for spesialpedagogikken (s. 18).

Det synes å mangle en felles forståelse av spesialpedagogikk og allmennpedagogikk innenfor de respektive fagmiljøene. I dette tilfellet gjelder dette spesielt det spesialpedagogiske fagmiljøet der forholdet til allmennpedagogikken er uklart (ibid). Også innad og imellom fagdisiplinene kan vi se dette.

Det har i de siste tiårene vært en forsterket fokusering på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Håstein & Werner (2008) søker en perspektivutvidelse for å kunne tilpasse spesialpedagogisk og allmennpedagogisk arbeid og hvordan disiplinene skal kunne fungere sammen. De viser til at spesialpedagogikken ikke gir gode nok løsninger for elever med særskilte behov innenfor rammen om inkludering.

Spesialpedagogikk og spesialundervisning

Håstein & Werner (2008) påpeker, i likhet med Morken (2006), at spesialpedagogikk ikke er synonymt med spesialundervisning, og at det er viktig å kunne skille mellom disse.

Spesialundervisning er en individuell rettighet og må ses på som en av flere metoder og arbeidsoppgaver innenfor spesialpedagogikk. Det er i skolen vi i første omgang kommer inn på begrepet spesialundervisning.

Spesialpedagogikk er et forholdsvis nytt fagfelt, men i følge Sorkmo (2007) har det en lang historie, først og fremst innenfor institusjoner og spesialskoler. Spesialundervisning omhandlet i utgangspunktet det særegne, noe som var annerledes enn den ordinære undervisningen (Imsen, 2008). Den generelle skolepolitikken og politikken på det spesialpedagogiske feltet viser tydelig dette skillet gjennom historien (Sorkmo, 2007).

I 1970-årene skjedde det en endring i synet på spesialundervisningen og den ble integrert innenfor rammen av normalundervisning. Året 1975 ble et historisk vendepunkt. Lovverket rundt spesialundervisning blir innlemmet i grunnskoleloven og blir en juridisk rettighet.

Begrepsbruken rundt spesialundervisning og ordinær undervisning blir sammenfallende og tilpasset opplæring blir etter hvert en fellesnevner (Imsen, 2008).

Hagtvet & Horn (2008) omtaler dette på følgende måte

Tradisjonelt har allmenn- og individrettet forebygging sortert under ulike pedagogiske faner. Allmenn forebygging betraktes gjerne som normalpedagogikk eller allmennpedagogikk, mens tiltak for barn og ungdom med spesielle behov betraktes som spesialpedagogikk. At et individ ut fra en sakkyndig vurdering har rett til en forebyggende satsing, betyr imidlertid ikke at satsingen må utøves eller organiseres som et segregert tiltak. I dag vil en spesialpedagogisk satsing i flest mulige tilfeller forgå i en inkluderende kontekst og innenfor rammene av en allmennpedagogisk tenkning (s. 434).

Tilpasset opplæring

Grunnskolen har siden midten på 1980 tallet benyttet prinsippet om en tilpasset opplæring i en inkluderende fellesskole. Spesialundervisning er et ledd i dette prinsippet. Det vil si at tilpasset opplæring kan ses på som et tosidig begrep. Opplæringen skal tilpasses alle elever, samtidig som den skal gi spesialundervisning til elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Altså er all spesialundervisning tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning (Briseid, 2006; Imsen, 2008; Nilsen, 2008).

Morken (2007) mener at begreper som inkludering og tilpasset opplæring taler om en ”innordning eller tilpasning til det såkalte vanlige” (s. 79). Befring (2008) sier det samme med følgende ord: ”I det allmenne perspektivet er funksjonshemmede i første rekke mennesker med vanlige behov, tanker og følelser, gleder og bekymringer” (s. 70). På bakgrunn av dette kan det være vanskelig å skille mellom spesialpedagogikk på den ene siden og allmennpedagogikken på den andre.

Begrepet spesialundervisning kommer først frem når retten til spesialundervisning blir utløst. Retten til spesialundervisning er en juridisk rettighet forankret i opplæringslovens paragraf 5-1. Selv om både innhold og omfang av spesialundervisning ofte er skjønnsbasert, gis det tydelige retningslinjer for både søknad, vedtak og gjennomføring i opplæringslovens øvrige paragrafer i kapittel 5 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 2008).

Retten til spesialundervisning er basert på hvorvidt en kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. I følge opplæringslovens paragraf 5-1 står det ”Den som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning” (ibid). Etter prinsippet om tilpasset opplæring avhenger denne retten av hva den enkelte kommune, enhet og klasse har av midler, både pedagogiske og organisatoriske tiltak, også kalt differensiering (Briseid, 2006; Tangen, 2008b). Derav vil det kunne variere, både mellom og innen kommuner og skoler, om det er spesialundervisning

eller ordinær undervisning som praktiseres i betydningen tilpasset opplæring. Det kan se ut til at spesialundervisning har, slik det tidligere ble beskrevet, blitt et underordnet begrep i grunnskolens prinsipp (Markussen, Strømstad, Carlsten, Haustätter & Nordahl, 2007).

3.2 Det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet - normalitetssentrisme

Normalitet og avvik

Det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet forbindes ofte eksplisitt med kategoriseringer og begreper som normalitet og avvik. Årsaken til dette ligger i at feltet tradisjonelt har vært knyttet til funksjonshemninger og lærevansker. Diagnostisering og tiltak har vært og er sentrale oppgaver i spesialpedagogisk sammenheng (Morken, 2006).

Avviksbegrepet må ikke ses på som ensbetydende med spesialpedagogikk. Det er heller ikke absolutt. I følge Morken (2006) er avvik et relativt begrep, innarbeidet i samfunn og kultur. Det som defineres som avvik i en setting, trenger ikke å regnes som det i en annen. Det samme betegner normalitetsbegrepet.

Når vi setter avviksbegrepet i sentrum kan vi definere et mangfold av typer avvik. For eksemplifisering av avviksmangfoldet kan Morken (2006) vise til avvik på flere måter. Som et statistisk fenomen fordeler avvik seg på bestemte måter i befolkningsgrupper. Det kan for eksempel dreie seg om gjennomsnittsverdier av inntekt, intelligens eller kroppslengde. I fordelingskurver blir gjennomsnittet ansett som normalfordelingen og ytterpunktene regnet som avvik. Avvik kan også ses på som et individuelt fenomen definert ved egenskaper eller biologiske og/ eller psykologiske tilstander. Her gir medisinske normalitetsbeskrivelser føringer for hva som er normalt og hva som representerer avvik. En annen vinkling er avvik som et interaksjonelt fenomen. Her ligger mellommenneskelige relasjoner til grunn i betydningen at avvik blir konstruert og tillagt innenfor sosiale rammer i samfunnet. Det kan være mellom individer, grupperinger, samfunn og kulturer. Dette kan også betegnes som moralsk og kulturell normalitetsbeskrivelser.

Når andre, i betydningen normale eller funksjonsfriske, danner en oppfatning av hva som er ”det gode liv” på bakgrunn av sin egen normalitet, snakker vi om normalitetssentrisme. Dette har mye til felles med etnosentrisme, der vi forstår andres kultur på bakgrunn av vår egen og

tillegger den fremmende kulturen et avviksstempel. Vi vurderer med andre ord det ukjente ut fra det kjente, og legger standarder for både verdier og normalitet. I spesialpedagogisk sammenheng vil normalitetssentrisme defineres som ønsket om å gjøre noe for andre. Det bekymringsfulle blir da hvilke verdistandarder som legges til grunn for de holdninger vi viser, hvilken forståelse vi møter medmennesker med og eventuelle tiltak vi iverksetter (ibid).

4.0 DISKURSORDENENS HISTORISKE BAKGRUNN

Fra ”alle og enhver” til segregering

Den første loven om en grunnleggende, obligatorisk skolegang for alle barn var Christian den sjettes Forordning om Skolerne paa Landet fra 1739. Loven førte ingen unntaksbestemmelser for barn med funksjonshemninger, men plikten ble aldri gjort gjeldende for disse barna. Erik Pontoppidan kan regnes som en av de viktigste skikkelsene innenfor allmueskolen på denne tiden (Tangen, 2008b; Johnsen, 2007). Pontoppidans syn var at barns forutsetninger for læring var forskjellig, og flere biskoper i Norge og Europa fulgte denne tankegangen. Her kan vi også se tidlige eksempler på differensieringstiltak og en særskilt tilrettelagt opplæring (Askildt & Johnsen, 2008). Forordningens manglende bestemmelser for unntak av skoleplikten førte til nedsettelse av en kommisjon som skulle se på skoletvang, også for abnorme barn. Kommisjonens utredning førte frem til Abnormskoleloven 8. juni 1881, den første lov i vår historie som omfattet opplæring av funksjonshemmede – abnorme barns undervisning - der døve, blinde og åndssvake barn fikk rett til skolegang. Det er verdt å merke seg at loven påpeker at kun de opplæringsdyktige åndssvake barna fikk denne retten. Folkeskolelovene av 1889 gav også adgang til utelukkelse av ordinær skolegang for barn med sykdom, atferdsproblemer og funksjonshemninger, også her for de ikke – opplæringsdyktige barn (Tangen, 2008b).

Europeiske land har vært forgangland i innføringen av spesialskoler, og det er herfra spesialpedagogikkens undervisning har sin historiske forankring. I Norge fikk vi den første døveskolen i Trondheim i 1825. Den første blindeskolen ble etablert i Kristiania i 1861 og 1870- årene markerte starten for spesialskoler for utviklingshemmede, den gang kalt ”aandelige abnorme børn” (Askildt & Johnsen, 2008).

Likeverdighets- og rettighetstenkning lå til grunn for Vergerådsloven⁷ som kom i 1896. Den videreførte spesialskoletradisjonen, men det ble oftere å se skolene som internatskoler. De skulle fungere på lik linje med de ordinære skolene (ibid).

Fra begynnelsen av 1900- tallet og frem til 1950 rådet et særdeles negativt og stigmatiserende menneskesyn. I 1915 ble Abnormskoleloven erstattet med *Lov om døve, blinde og åndssvakes*

⁷ "Lov om Behandlingen af forsømte Børn" (Askildt & Johnsen, 2008).

barns undervisning og pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdygtige Aandsvake. Loven trådte i kraft basert på finansielle endringer i forhold til barns opphold i abnormskolen og behov for kontroll av pleie- og arbeidshjem for de ikke- danningsdyktige. Denne gav i likhet med Abnormskoleloven av 1881 og Folkeskolelovene av 1889 de ikke opplæringsdyktige noen rettigheter. Leger fikk den sakkyndige rolle i å avgjøre hvilke barn som fikk gå i skole eller være på pleie- og arbeidshjem, og eugenikk fikk en sentral posisjon innenfor det spesialpedagogiske feltet helt frem til midten av 1900 tallet. Moralsk sett satte nok dette sitt preg på endringsprosessene opp mot vår tid (Tangen, 2008b; Askildt & Johnsen, 2008).

Da spesialskeleloven kom i 1951 ble staten pålagt å legge til rette for undervisning for funksjonshemmede i egne skoler. Omfanget av etterspørsel av ledige plasser økte betraktelig helt frem til 80 tallet. I 1955 førte en revisjon av folkeskolelovene til å gi barn undervisning i sitt hjemmemiljø. Kommunene ble dermed forpliktet til å gi hjelpeundervisning til enkeltelever i den ordinære folkeskolen. Hjelpeundervisningen førte til en økning i behovet for spesialpedagoger i skolen. Samtidig kunne man også se en økning i segregeringsproblematikk i form av å bruke egne klasser, og senere ved å ta ut enkeltelever fra klassene for undervisning. I følge Briseid (2006) var denne formen for spesialundervisning et desentralisert alternativ til spesialskolene (Askildt & Johnsen, 2008; Briseid, 2006).

Integreringsideologi og en samlet grunnskolelov

Integreringsidealer vokser frem i 1960 årene og debatten om funksjonshemmedes undervisningstilbud tiltar. Tiåret reflekterer et fokus på det ”spesielle” med spesialpedagogen og på spesialpedagogiske metoder (Dalen, 2006). En kunne også se tendenser til en individ- og diagnoseorientering innenfor spesialpedagogikken. Støfring (2000) mener at opprettelsen av Statens spesiallærerskole i 1961 var en fremtredende årsak til denne orienteringen. Inn i 1970 årene ser man mer en nedgradering av dette fokuset. Normalisering er et viktig stikkord, de spesialpedagogiske behovene antas å kunne ivaretas i den ordinære opplæring og det tenderer mot en økning av spesialpedagoger som en del av skolens ordinære personale. (Briseid, 2006; Dalen, 2006).

Grupper med store funksjonshemninger, blant annet psykisk utviklingshemmede, var ennå ikke innenfor det ordinære opplæringsansvaret. St.meld. nr. 42 (1965-1966) *Om utbygging av spesialskolene* viste til at ventelistene på spesialskolene var lange. Forslaget om

utbyggingsplaner ble imidlertid stanset av Stortinget. Bakgrunnen for dette var ideologien om integrering, og man mente at spesialundervisningen måtte knyttes til folkeskolen.

Påfølgende ble at desentralisering av de statlige spesialskolene fikk gjennomslag. Regler for både ansvars- og utgiftsfordeling mellom stat, fylke og kommune ble nødvendig. Som en følge av dette ble det satt sammen et utvalg i 1969, Blomutvalget.

Blomutvalget fikk mandat til å utarbeide lovforslag som skulle erstatte spesialskoleloven av 1951. De kom med sin innstilling i 1970, og representerer et brudd på det historiske løpet innenfor skolesystemet. Spesialskoleloven ble opphevet, og vi fikk den første samlede grunnskolelov i 1975.

Alle barn fikk rett til opplæring, det ble innført krav om tilpasset opplæring og førskolebarn fikk rett til spesialpedagogisk hjelp (Briseid, 2006; Dalen, 2006; Sorkmo, 2007).

I forkant av den samlede grunnskoleloven kom Mønsterplan av 1974. Den la rammer for å øke interne tiltak i undervisningen i tråd med integreringsideologien og dermed ble behovet for eksterne hjelpetiltak redusert (Markussen et al., 2007). I den reviderte læreplanen i 1987 var likeverdig og tilpasset opplæring grundig vektlagt (Nilsen, 2008).

I etterkant av Blomutvalget har intensjonen ”en skole for alle” blitt beskrevet i opplæringsloven av 1975 og 1998 i form av rett til opplæring etter den enkeltes evner og forutsetninger og rett til spesialpedagogisk tiltak etter sakkyndig vurdering (Askildt & Johnsen, 2008).

Blomutvalgets innstilling betydde imidlertid ikke at spesialskolene ble lagt ned. Intensjonen var en gradvis integrering til vanlig skole der de skulle få tilhørighet i samme sosiale fellesskap, rettigheter og plikter i ordinære klasser sammen med de andre elevene. Det viser seg at det ikke var mange som ble integrert inn i den ordinære skolen de nærmeste årene, og de som ble det, var ikke direkte integrert i det sosiale fellesskapet (Sorkmo, 2007).

Integreringen var ifølge Sorkmo (2007) et ”ambisiøst prosjekt”, og han mener at den spesialpedagogiske kompetansen som lå i spesialskolene burde vært benyttet i integreringsprosjektet. I stedet utviklet spesialpedagogikk og allmennpedagogikk seg parallelt fra 1975 til 1992.

For å belyse dette viser han til en rekke politiske føringer innenfor integreringsideologien mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk fra midten av 70 tallet og frem til 1980 årene. Herunder kan nevnes St.meld. nr. 98 (1976-77) *Om spesialundervisning* hvor

departementet skrev at de ville jobbe for å utvikle likeverdige tilbud i form av differensieringstiltak slik at skillet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning ble unødvendig. De spesialpedagogiske tiltakene i grunnskolen burde være i det lokale miljøet så lenge dette var forsvarlig. Senere kom St.meld. nr. 50 (1980-81) *Om statens skoler for spesialundervisning* som blant annet tok opp debatten rundt hvorvidt integrering var realisert og hvordan man kunne dokumentere at spesialundervisning integrert i det lokale miljøet for alle var mulig og forsvarlig. St.meld. nr. 61 (1984-85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta* omhandlet spesielt spesialundervisning, sakkyndig vurdering og integrering (Sorkmo, 2007; Dalen, 2006). I følge Sorkmo (2007) ble normalskolen og specialscolene ikke sett sammenfallende i noen av disse. Integrering av specialscolens kunnskap i normalskolen ble både oversett og ekskludert. Det ble i stedet anbefalt å finne andre samarbeidsaktører i jobben med å realisere integreringstanken i skolen. Om denne var vellykket er tvilsomt. Sorkmo (2007) hevder at det var flere segregerte elever i 1990 årene enn før intensjonen om og iverksettelsen av integreringsarbeidet på 70- tallet.

De statlige specialscolene ble lagt ned i 1992 og segregeringsproblematikken ble i prinsippet avskaffet. Det ble i stedet opprettet noen få spesialpedagogiske kompetansesentre som ble lagt under et statlig spesialpedagogisk støttesystem, også kalt "Statped".

I St.meld. nr. 54 (1989-90) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet* beskrives det overordnede målet for "Statped" som å støtte og veilede, både enkeltindivider og skolen som system slik at barn, unge og voksne med særskilte behov ble sikret et godt opplæringsstilbud (ibid).

Fra integrering til inkludering

På Verdenskonferansen i Salamanca i 1994 ble Salamanca- erklæringen utarbeidet og begrepet "inkludering" fikk bred tilslutning. Dette var en internasjonal erklæring i regi av FN, og omhandlet prinsipper for opplæring både ved organisering og planlegging av spesialundervisning for personer med særskilte behov. Dens hovedessens var at forskjeller og variasjon mellom barn og unge er det normale uansett kulturelle, sosiale eller økonomiske bakgrunn. Å integrere alle i den ordinære pedagogiske praksis ville være i samsvar med menneskerettighetene. Det ville legge et grunnlag for respekt og verdighet og et begynnende arbeid med å bekjempe diskriminering og skape et inkluderende samfunn (Briseid, 2006;

Dalen, 2006.) Dalen (2006) mener denne konferansen står for et paradigmeskifte i nyere tid. Salamanca- erklæringen står sterkt den dag i dag.

I Norge førte dette til utarbeidelse av nye førende rammer for hvordan en inkluderende praksis kunne gjennomføres, også innenfor grunnskolen, med nye læreplaner i 1997. Skolen skulle være for alle, uavhengig av sosio- geografisk bakgrunn, kjønn, kultur, religion og funksjonsdyktighet. Tross det mangfold og utfordringer dette innebar, ble spesialundervisning knapt nevnt. Tilpasset opplæring ble et allment prinsipp i det ordinære opplæringsløpet, og et nødvendig grep i skolen. Opplæringsloven av 1998, med senere endringer viser også dette (Briseid, 2006; Dalen, 2006; Nilsen, 2008). Prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever ble lovfestet i opplæringslovens formålsparagraf 1-2, og debatten rundt St.meld. nr. 98 (1976-77) *Om spesialundervisning* og St.meld. nr. 50 (1980-81) *Om statens skoler for spesialundervisning* blir på en måte avsluttet da tilpasset opplæring blir lovfestet (Dalen, 2006).

Klassesystemet ble samtidig foreslått fjernet og skolene ble gitt mulighet til å opprette grupper for i sterkere grad å kunne gi en differensiert opplæring i tilbudet. Målet var nok en gang å redusere spesialpedagogiske tiltak (Askildt & Johnsen, 2008; Briseid, 2006).

I 2001 startet reformarbeidet med å utarbeide nye planer for grunnskolen. Søgneutvalget ble nedsatt av Stortinget for å se på kvalitet i grunnopplæringen. Utvalget leverte en delinnstilling i NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Hovedinnstillingen kom i NOU 2003:16 *I første rekke*. To av hovedelementene i Søgne- utvalget var forsterkning av tilpasset opplæring, og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Retten til spesialundervisning ble her foreslått fjernet på bakgrunn av manglende dokumentasjon om effekt, ekskludering og byråkratisering. Mange av forslagene finner vi igjen i St.meld. nr. 30 (2003- 2004) *Kultur for læring*. Denne tok derimot høyde for å sikre retten til spesialundervisning, men samtidig skulle det være et mål å redusere behovet. Høyning av spesialpedagogisk kompetanse for å sikre kvaliteten på undervisninger var også et omtalt emne. Meldingen dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet, dagens læreplanverk i grunnskolen, der tilpasset opplæring er sterkt forankret (Håstein & Werner, 2008; Dalen, 2006).

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført som ramme for undervisningen. En viktig intensjon med denne var prinsippet om tilpasset opplæring, slik at man kunne redusere antallet elever fra å gå ut av grunnskolen uten de grunnleggende ferdigheter. Videre kunne redusere behovet for

ekstern spesialundervisning (Tangen, 2008b), samtidig som retten til spesialundervisning ble videreført (Nilsen, 2008).

I ettertid har Kunnskapsløftet blitt etterfulgt av en rekke stortingsmeldinger innenfor mandatsområdet. Her kan nevnes St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Selv om meldingene omtaler forskjellige områder innenfor utvikling og kvalitet i opplæringen, bygger de på hverandre og har et felles grunnlag for utvikling av en mer inkluderende skole og sikring av barns læringsutbytte.

Nyere tid har vist, som nevnt tidligere i denne oppgaven, at undervisningstilbudet ikke er godt nok, verken under prinsippet om tilpasset opplæring eller der retten til spesialundervisning blir utløst. Dette førte blant annet til nedsettelsen av Midtlyngutvalget.

Midtlyngutvalget

Utvalget bak NOU 2009:18 *Rett til læring* ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 av Regjeringen Stoltenberg II. Utvalget fikk en rekke mandatsområder innenfor opplæringsløpet, det statlige støttesystemet og lokal og regional PPT. De fikk i oppgave å analysere og vurdere opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov, og å fremme forslag som kan bidra til en bedret læringssituasjon.

Arbeidet skulle bygge på prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle, og prinsippet om universell utforming (NOU 2009:18).

Utvalget var bestående av 16 medlemmer og ble ledet av Jorid Midtlyng, kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim kommune. Utvalget besto ellers av

- Niels Egelund, professor, Center for grundskoleforskning, Aarhus Universitet
- Bente Hagtvat, professor, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Peder Haug, professor, Høgskulen i Volda
- Johans Sandvin, professor, Høgskolen i Bodø
- Eva Björk- Åkesson, professor, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping
- Grete Dalhaug Berg, høgskolelektor, Høgskulen i Volda
- Tove- Lill Labahå Magga, høgskolelektor, Høgskolen i Finnmark, Alta
- Rune Grahn, rektor, Skedsmo videregående skole, Lillestrøm
- Gidske Holck, forsker, Statped Vest, Bergen
- Jorun Sandsmark, rådgiver, KS⁸, Oslo
- Marit Dahl, spesialrådgiver, Utdanningsforbundet, Oslo

⁸ KS står for Kommunenes Sentralforbund

- Einar Christiansen, direktør, Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn
- Per- Erik Davidsen, avdelingsdirektør, Bufetat ⁹region Nord, Alta
- Øystein Lund, enhetsleder i pedagogisk- psykologisk tjeneste, Tromsø / stipendiat, Høgskolen i Bodø
- Marianne Ween, generalsekretær, Funksjonshemmedes Studieforbund, Oslo (NOU 2009:18, s. 32).

Utredningen og innstillingen NOU 2009:18 *Rett til læring* ble avgitt til

Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. Utvalget foreslår en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. De foreslår forbedringer og endringer innenfor flere områder av innhold, tilrettelegging og organisering av tilbudet, organisering innenfor støttesystemet, innenfor samarbeid og kompetanse (ibid).

NOU 2009:18 viser, gjennomgående, tre sentrale synspunkter i opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov. Disse er prinsippet om tilpasset opplæring, den allmenne betydningen for en tilfredsstillende opplæring og en tilrettelegging av undervisningen.

4.1 Valg av diskursorden

Diskursordenen blir i kapittel 2, punkt 2.1, beskrevet av Fairclough som summen av de diskurser som befinner seg innenfor den sosiale praksis. Diskursordenen kan beskrive hvordan ulike diskurser er i kamp for å hevde sin forståelse av et fenomen som det gyldige (Jørgensen & Phillips, 1999). Her viser også Jørgensen & Phillips (1999) til Laclau og Mouffes diskursteori, som hevder at diskursen dannes ved at betydning sentreres rundt nodalpunkter. Med det menes at enkelte utsagn i den kontekstuelle sammenheng gis et betydningsmønster som debatten sirkler rundt. Nodalpunkter kan med andre ord være en hjelp på veien mot en etablering av diskursordenen.

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk er sentrale pedagogiske retninger innenfor opplæringen. De har på hver sin måte gjenspeilet det historiske løpet. Spesialpedagogikk innenfor spesialinstitusjoner og allmennpedagogikk innenfor den ordinære opplæringen.

Spesialpedagogikken fikk gradvis sin innlemmelse i skolen gjennom lovendringene i 1975, og ved nedleggelsen av de statlige spesialskolene. I tråd med integrerings- og senere inkluderingsidealer har spesialundervisning ført til debatter, blant annet rundt

⁹ Bufetat står for Barne,- ungdoms- og familieetaten.

stigmatiserings - og segregeringsproblematikk.

Det historiske løpet viser et skifte fra 1970 årene, da spesialpedagogiske behov antas å kunne ivaretas i den ordinære undervisning. Spesialpedagogikken identifiseres allikevel som særegen og spesiell. Salamanca- erklæringen blir et vendepunkt.

Dagens opplæringsløp kan identifiseres som primært et allment opplæringsløp, der prinsippet om tilpasset opplæring dekker allmennfaglig og spesialpedagogiske behov. Tilpasset opplæring innfris ved at undervisningen tilrettelegges slik at den tilpasses individuelle evner og forutsetninger. Spesialpedagogikken blir, som følge av prinsippet om tilpasset opplæring, et ledd innenfor det allmenne opplæringsløpet. Derfra går spesialpedagogikk og spesialundervisning fra å være særegen og spesiell, til å fremstå innenfor en normalisert agenda.

Den gradvise innføringen av tilpasset opplæring som kapittel 4 viser, fra å være en metodisk innfallsvinkel til å bli et lovfestet prinsipp for all opplæring, kan slik jeg ser det, identifisere et skifte i den utdanningspolitiske debatten. Midtlyngutvalget synliggjør dette på en bred måte i sin innstilling. Den bidrar til et skille mellom synet på det allmenne og det spesielle, den ordinære opplæring og spesialundervisning. Spesialpedagogikkens utøvende praksis slik den har fremstått, er i ferd med å viskes ut og ledes mot en allmenn tilretteleggingsdiskurs.

Gjennom historien og frem til det nyeste utdanningspolitiske dokumentet NOU 2009:18, identifiseres begreper som det ”allmenne” og ”tilrettelegging”. Det kan bety en ny og annerledes epoke innenfor en tilpasset opplæring i en inkluderende fellesskole. Dette anses derfor som nodalpunkt i denne sammenheng, og utgjør det Neumann (2001) betegner som en posisjon i diskursen. På bakgrunn av dette blir en *allmenngjørende tilrettelegging* etablert som diskursorden i denne analysen.

5.0 ANALYSE AV NOU 2009:18 *Rett til læring*

Denne analysen tar utgangspunkt i NOU 2009:18 *Rett til læring*.

Dokumentet består av innstillingen og 6 vedlegg på til sammen 277 sider.

Innstillingen består av tre deler. Del I *Verdier, hovedproblemstillinger og mandat* gir en beskrivelse av opplæringens mål, verdier, prinsipper og utfordringer, utvalgets mandat og forslag. Del II *Systemer og målgrupper* gir et oppdatert kunnskapsgrunnlag av dagens opplæring, spesialundervisning og støttetjenester, som del III *Vurderinger og forslag* baseres på.

Tittelen på Midtlyngutvalgets innstilling *Rett til læring* betegner alles rett til en opplæring uansett bakgrunn eller forutsetninger. Absolutt alle barn har rett og plikt til en tiårig opplæring i grunnskolen og rett til en treårig opplæring i videregående skole. I tillegg ble det i 2009 bestemt at alle barn over 1 år har rett til barnehageplass. Til sammen utgjør dette et helhetlig utdanningsløp i Norge.

Jeg har valgt å ha fokus på opplæringsløpet, fordi det er her forholdet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk berøres. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang legges et hovedfokus på grunnopplæringen.

I dokumentet vil kapittel 1 *Mål, verdier og prinsipper*, kapittel 6 *Grunnopplæringen* og kapittel 14 *Rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen* være sentrale forankringspunkt gjennom analysen.

Vedlegg 1 vil være en sentral del i analysearbeidet fordi det viser til særmerknader til innstillingen. Utvalgsmedlemmene Bente Hagtvatn, Gidske Holck, Tove- Lill Labahå Magga, Jorun Sandmark og Marianne Ween står for dette vedlegget. Vedlegget skal, i følge de fem utvalgsmedlemmene, bidra til å nyansere og korrigere fremstillingen av de saksforhold utredningen består av. De hevder at NOU 2009:18 ikke tydeliggjør de rådende skillelinjene innen fagfeltet.

I Pedagogisk ordbok blir konsensus definert som ”alminnelig enighet, ofte brukt om samstemmighet oppstått som resultat av samspill, fellesbeslutning, kompromiss og konformitet” (Bø & Helle, 2008, s. 157). Selv om NOU 2009:18 tilsier seg en konsensusbasert enighet, ønsker medlemmene bak vedlegg 1 å gi uttrykk for at det finnes

innvendinger innenfor flere områder i dokumentet. Jorun Sandsmark beskriver dette på følgende måte ”Det er svært uheldig at man i teksten blir tatt til inntekt for synspunkter man i utvalgsarbeidet har gitt klart uttrykk for at man ikke deler” (NOU 2009:18, s. 221). Alle meddeler gjennom sine særuttalelser at teksten ikke er faglig konsistent.

Under punkt 5.1 skal jeg identifisere spesialpedagogiske representasjoner eller utsagn i NOU 2009:18.

I punkt 5.2 kommer de ulike representasjonene eller utsagnenes lagdeling, hvor jeg skal se på om det finnes en dominerende representasjon, eller en eller flere alternative representasjoner og hvordan disse forholder seg til hverandre (Neumann, 2001).

Analysen deles inn med overskrifter for å gjøre den mer oversiktlig. Overskriftene skal prøve å sammenføre de representasjoner som identifiseres, lagdeling og bruk av teori.

5.1 Spesialpedagogiske representasjoner i NOU 2009:18

Tilpasset opplæring

Innstillingen starter med en beskrivelse av mål og verdier som er satt innenfor den norske opplæringen. Det vil derfor være naturlig å starte opp ved Midtlyngutvalgets beskrivelse av opplæringen, slik den fremtrer for oss, basert på den allmennpedagogiske og skolepolitiske grunnsteinen, hvor tilpasset opplæring er det overordnede prinsipp.

Både inkludering og prinsippene om likeverdig og tilpasset opplæring følger som konsekvens av en allmenn rett og plikt til opplæring (NOU 2009:18, s. 17).

I opplæringen møter vi barn, unge og voksne i en livs - og læringsfase. Alle møter med sine forutsetninger og behov, og prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring skal imøtekomme alle på en rettmessig måte. Utvalget beskriver *retten til læring* i betydningen *tilpasset og likeverdig opplæring* med utsagnet

Retten til opplæring er ikke bare en rett til opplæringstilbud, men også til et innhold i og en kvalitet på opplæringen som setter barn og unge i stand til å nå de mål som er satt for opplæringen, eller de mål som er realistiske for den enkelte (NOU 2009:18, s. 17).

Overnevnte sitat blir begrunnet nærmere av utvalget på følgende måte

Fordi barn og unge er forskjellige, vil innholdet i opplæringen måtte tilpasses den enkelte for at kvaliteten skal være den samme for alle. Det gjelder så vel sosial og kulturell bakgrunn som individuelle forutsetninger. Opplæringen er ikke likeverdig dersom den ikke er tilpasset barnets eller elevens

forutsetninger, men heller ikke dersom innhold og bruk av eksempler reflekterer en erfaringsverden som for mange er fremmed. Likeverdig opplæring innebærer at alle har samme mulighet til å nå de mål som er realistiske for dem (NOU 2009:18, s. 17).

Som beskrevet innledningsvis er tilpasset opplæring et utgangspunkt for blant annet å kunne redusere behovet for spesialpedagogiske tiltak. For å få bekreftet sin hovedkonklusjon bruker utvalget, som Jørgensen & Phillips (1999) beskriver, intertekstualitet. De benytter seg av andre tekster for å underbygge egne utsagn, og dette kan identifiseres som støttepunkt i den kontekstuelle sammenheng. Utvalget refererer blant annet til Dalen (2006) som også ser viktigheten av at det er den ordinære opplæringen som har ansvaret for en tilpasset tilrettelegging.

Ved utelukkende å betrakte inkludering som et ansvar rettet mot spesialundervisning og spesialpedagogikk, fritar vi den vanlige undervisningen for ansvaret for å tilrettelegge for alle. Vi burde i langt større grad ha rettet søkelyset mot de ordinære opplæringstilbudene for å gjøre dem mer romslige og inkluderende. Dette vil igjen kreve at den ordinære pedagogikken også må ta et ansvar for å utvikle kompetanse i undervisningen tilpasset en større heterogenitet i elevgruppen (NOU 2009:18, s. 70).

Videre viser de til Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo som også bekrefter dette ved å si

Behovet for spesialundervisning er slik sett ikke bare avhengig av egenskaper ved elevene, men også av egenskaper ved den ordinære opplæringen, deriblant hvilke styringstiltak som settes inn, organiseringsformer en velger – og i det hele tatt hvor godt en klarer å tilpasse den ordinære opplæringen i forhold til elevenes behov(...) Samtidig ligger det trolig et viktig forbedringspotensial i en bedre felles planlegging av og koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, og derfor i et bedre samarbeid mellom lærere med allmenn- og spesialpedagogiske oppgaver. Det kan gi bedre sammenheng og kvalitet i det totale opplæringstilbudet for elever med særskilte opplæringsbehov (NOU 2009:18, s. 70).

Dette viser at prinsippet om tilpasset opplæring er sterkt forankret, både i opplæringen som sådan, men også i dagens utdanningspolitiske og faglige vurderinger og fremtidsperspektiver på spesialpedagogisk arbeid i skolen. Midtlyngutvalget har som tidligere nevnt jobbet ut fra prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle. Og meldingen viser dette på en tydelig måte.

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Midtlyngutvalget gir i sin hovedkonklusjon allmenne ordninger forrang framfor særskilte tiltak ovenfor barn, unge og voksne med særskilte behov:

Utvalgets hovedkonklusjon er at forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet ovenfor barn, unge og voksne med særskilte behov (NOU 2009:18, s. 151).

Bakgrunnen for hovedkonklusjonen kan identifiseres flere steder i innstillingen. Herunder kan det vises til følgende utsagn som viser at en tilfredsstillende allmenn opplæring er det viktigste grepet for barn, unge og voksne med særskilte behov.

Når kvaliteten på den vanlige undervisningen øker, øker utbyttet for alle som er involvert. Det reduserer dermed behovet for ekstra tiltak og for særskilte tiltak som spesialundervisning. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen går ned, øker behovet for ekstra tiltak og for spesialundervisning. En viktig utfordring er dermed å sørge for at den vanlige opplæringen får så høy kvalitet som mulig (NOU 2009: 18, s. 27).

Utvalget mener at økende spesialisering for å møte mangfoldet skolen, er i konflikt med opplæringens overordnede målsetting om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle.

Å utvikle stadig mer spesialiserte ordninger for en stadig mer mangfoldig befolkning fører til utvanning av det fellesskapet samfunnet bygger på. Utvalget er like samstemt på at det er nødvendig med spesialisert kompetanse knyttet til hvordan det må tilrettelegges for at læring skal skje for hele mangfoldet (NOU 2009:18, s. 151).

Utvalgsmedlem Bente Hagtvet sier i sin særmerknad at det er bekymringsfullt at utvalget setter fokus på og fremhever den allmenne side ved opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov, på bekostning av spesielle. Hun tilkjenner også hvilke konsekvenser dette kan medføre for elever med særskilte behov.

Hovedfokus er mest typisk å understreke viktigheten av å gi opplæring innenfor allmennpedagogiske løsninger. Dette utvalgsmedlemmet er ikke i mot en styrking av tilpasset opplæring innenfor allmennpedagogiske rammer. Tvert i mot. Men konsekvensene av denne relativt ensidige fokuseringen kan bli en svekkelse av opplæringen for de som ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor slike rammer (NOU 2009:18, s. 234).

Fra spesialundervisning til en ekstra tilrettelegging

Tilrettelegging av opplæringen synes å være et gjennomgående tema i den diskursive konteksten. Utvalget ser behov for en tilrettelegging slik at den ordinære undervisning kan innfri det allmenne, som i alles rett til læring

Å understreke det allmenne ved retten til læring skal altså ikke oppfattes som en nedtoning av det spesielle, eller behovet for spesiell tilrettelegging, til fordel for det allmenne. Tvert imot vil tilrettelegging ofte være en forutsetning for å innfri det allmenne, forstått som alles rett til læring (NOU 2009:18, s. 17-18).

Denne tilretteleggingen, innenfor rammene av en inkluderende og likeverdig opplæring, fremstår som udefinert i følge utvalgsmedlem Hagtvet. Hun uttaler følgende på bakgrunn av dette:

Teksten plasserer ikke opplæringen av individer med særskilte behov i spenningsfeltet mellom det allmenne og det spesielle, mellom inklusjon i fellesskapet og læringsutbytte for den enkelte. Leseren får heller det inntrykket at ambisjonen er å gjøre det spesielle allment (NOU 2009:18, s. 234).

Videre tilføyer hun at teksten, ved å alminneliggjøre det spesielle, er med på å skjule den virkelighet vi befinner oss i. Dette gjelder praksisfeltet i opplæringen, men også det mandatsområdet NOU 2009:18 skal favne.

Når en tekst omgår og alminneliggjør det spesielle og samtidig bekjenner seg til ambisjonen om en likeverdig og inkluderende opplæring, da fremtrer det et inntrykk av inkonsistens. Denne NOU'en bekjenner seg ikke med tydelighet verken til en ideologi eller en praksis som behandler individer med til dels svært ulike opplæringsbehov ulikt. Dermed står den i fare for å *tilsløre* den delen av virkeligheten som kjernen i mandatet omfatter, nemlig opplæringen av hele mangfoldet av barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov (NOU 2009: 18, s. 235).

Spesialundervisning innebærer en rekke former for tiltak. Det kan være snakk om materielle ressurser, personalressurser eller redusert gruppestørrelse. Ofte viser det seg at spesialundervisning blir iverksatt på galt grunnlag.

Forskning forteller at det i en del tilfeller gis spesialundervisning eller iverksettes segregerte tiltak som har sin bakgrunn mer i lærerens eller skolens tilkortkomning, enn i den aktuelle elevens vansker og eventuelle adferdsmessige problem. Slik kan spesialundervisningen noen ganger få en avlastningsfunksjon (...) Vi vet også at spesialundervisning har blitt en løsning for å bedre situasjonen i klasserommet, skape ro for lærer og elever. Dette er ikke en ønsket løsning og den er med på å "vanne ut" spesialundervisningens gode intensjon (NOU 2009:18, s. 71).

Utvalget mener også at opplæringssystemet slik det foreligger per i dag er bestående av sammensatte og varierte institusjoner.

Barn og unges læring er resultat av en rekke ulike faktorer. Virksomheten i barnehage og skole er en konsekvens av prioriteringer og krav formulert nasjonalt, kommunalt, ved den enkelte barnehage og skole, av førskolelærere og lærere, og av barn, unge og deres foreldre. Det er lang beslutningskjede fra statlige intensjoner til den enkelte i barnehage og skole, og i denne ligger mange muligheter for valg og bortvalg, med mulige konsekvenser for den enkeltes læring og utvikling (NOU 2009:18, s. 13).

Styringssystemet innenfor virksomhetene er omfattende med statlige reguleringer, kommunalt ansvar, ulike prioriteringer innenfor de enkelte skolene og variasjoner i personalets profesjonalitet. Innstillingen viser til Fyllings doktoravhandling¹⁰ som tar opp nettopp denne

¹⁰ Fylling, I. (2008). Avhandling for dr.polit-graden, en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis: *Meget er forskjellig men noe blir et problem* (NOU 2009:18).

problematikken rundt hvor ulikt skolene praktiserer utfordringer rundt spesielle tiltak ovenfor elever.

I noen skoler defineres slike tiltak som en del av den ordinære opplæringen, og i andre skoler som spesialundervisning. Selve ressursfordelingspraksisen bidrar dermed til å konstruere kategoriseringer av hva som skal defineres som spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tiltak (NOU 2009:18, s. 65).

Ser man nærmere på det utvalget har definert som hovedutfordringer innenfor det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet, settes det gjerne i sammenheng med og en konsekvens av en uklar begrepsmessig bruk av spesialundervisning.

Dette beskrives i masteroppgavens innledning, kapittel 1 og i den teoretiske fremstillingen i kapittel 3. Overnevnte utsagn viser dette på en tydelig måte. Slik det fremtrer innad i skolen har spesialundervisning som begrep behov for en avklaring, og presisering. Midtlyngutvalget har her gitt, slik jeg ser det, et forslag innenfor denne utfordringen.

I likhet med NOU 2003:16 ønskes en endring av spesialundervisningen. Søggenutvalget ønsket, som beskrevet i kapittel 4, å fjerne retten til spesialundervisning.

Midtlyngutvalget vil erstatte rettigheten med en ”ekstra tilrettelegging i undervisningen”, i betydningen

Denne retten utløses når eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte. Tilretteleggingen omfatter det mangfold av tiltak som settes i verk i form av personellressurser, materielle ressurser og organisatoriske tiltak (NOU 2009:18, s. 163).

Den tilrettelegging som eleven har behov for, skal skje i samråd med PPT. Vurderinger skal omfatte opplæringstilbudet, elevens forutsetninger og læringsutvikling og læringsmiljøet som helhet. Videre påpeker de at *ekstra tilrettelegging* i opplæringen ikke må forutsette sakkyndig vurdering¹¹. Bakgrunnen for dette er å sette inn hjelp der det er nødvendig, når det er nødvendig. Dersom det er enighet om tiltakene ser ikke utvalget noen grunn til unødige tidsbruk og ressurser på formelle prosedyrer.

Hagtvet reserverer seg mot en endring ved begrepsbruken rundt spesialpedagogikk og spesialundervisning, og ønsker at retten til spesialundervisning i opplæringslovens § 5- 1 opprettholdes. Dog gjerne med en endring til ”rett til spesialpedagogisk hjelp”.

¹¹ Sakkyndig vurdering er i dag en forutsetning for å kunne iverksette spesialpedagogiske tiltak. Den er hjemlet i opplæringslovens § 5- 3(NOU 2009:18).

”Spesialpedagogisk hjelp” understreker at den individuelle retten trer i kraft for å sikre at dette bestemte individet gjennom særskilte tiltak skal sikres et tilfredsstillende læringsutbytte (...) ”Spesialpedagogisk hjelp” har dessuten et meningsinnhold som gir løfter om en mer spesialisert kompetanse knyttet til opplæringen (NOU 2009:18, s. 167).

Hun mener utvalgets forslag slik det er formulert, virker mer uklart enn i gjeldende lovverk, i forhold til når retten til ekstra tilrettelegging inntreffer og hvem den skal gjelde for. Tove- Lill Labahå Magga slutter seg til denne uttalelsen.

Betegnelsen gir ikke de signaler om en tilrettelegging som er *spesielt* rettet inn mot et bestemt individs behov og forutsetninger. Den mangler også en tydelig retning på innholdet i det retten utløser (NOU 2009:18, s. 167).

Ved å vise til *Veiledning for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring* gir utvalget en definisjon av spesialundervisningens posisjon i forhold til tilpasset opplæring.

Spesialundervisning dreier seg om en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis som tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen (NOU 2009:18, s. 64).

Utsagnet viser at spesialundervisning er et ekstra undervisningstilbud ved siden av den ordinære opplæringen for å kunne gi barn, unge og voksne med særskilte behov den rettmessige opplæring. I kapittel 3 i denne oppgaven beskrives dagens spesialundervisning som et ledd i tilpasset opplæring.

Midtlyngutvalget sidestiller forslaget om *ekstra tilrettelegging* med prinsippet om tilpasset opplæring. Utvalget viser her med følgende utsagn den allmennpedagogiske prioritet i undervisningen.

Utvalget understreker at det ikke er noe skille mellom tilpasset opplæring og ekstra tilrettelegging i opplæringen. Det er hele tiden snakk om én opplæring, som skal være tilpasset, men for noen elever vil tilpasningen kreve ekstra tilrettelegging (NOU 2009: 18, s. 163).

Det er her sentralt å merke seg Hagtvets merknad i vedlegg 1, der både Magga og Ween gir sin tilslutning.

I denne NOU'en er det en tendens til å anvende så allmenngjørende termer om sentrale sider ved opplæringen av individer med særlige behov, at man står i fare for å usynliggjøre både behovet og den kompetansen opplæringen er avhengig av (NOU 2009:18, s. 236).

Hagtvets uttalelse gir en beskrivelse av at utvalget ikke anvender betegnelsen ”spesialundervisning” i egne tiltak. Den spesialpedagogiske kompetanse fremheves også som

lite verdsatt i arbeidet for å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor de allmenne ordningene da utvalget velger å uttrykke kompetansen som en relevant kompetanse, dog eksempelvis til spesialpedagogisk kompetanse. Innstillingen gir uttrykk for, og dreier seg om én opplæring for alle.

Det er alvorlig at NOU 2009:18 i forslag til tiltak ikke bidrar sterkere til å styrke den spesialpedagogiske kompetansen, og til å bevirke tiltak som gjør aktivt bruk av spesialpedagogiske arbeidsmåter (...) Det er påfallende at man i denne NOU'en har bidratt til å usynliggjøre betydningen av spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt, og også den spesialpedagogiske kompetansen. De barn, unge og voksne som er avhengige av ulik opplæring for å bli inkludert, er ikke tjent med dette (NOU, 2009:18, s. 236).

Normalitetssentrisme

Spesialpedagogikk er et fagområde som blant annet kjennetegnes av diagnostisering og tiltak. Innstillingen viser til samfunnets tendens til klassifisering og kategorisering av mennesker ved begrepsbruken rundt normalitet og avvik. Den viser til betydningen av å anerkjenne forskjellighet og likhet, og påpeker samtidig viktigheten av et sirkulært vedlikeholdsarbeid innenfor feltet, for å imøtekomme at holdninger og praksis samsvarer med samfunnets mangfold.

Selv om mandatet dreier seg om barn, unge og voksne med særskilte behov, ønsker Midtlyngutvalget å bryte forestillingen om at det er visse, avgrensede grupper som har særskilte behov. Utvalget mener det finnes barn og unge med behov for en tilrettelegging i både kortere og lengre perioder av livet for å oppnå et reelt utbytte av opplæringen, men at disse behovene på ingen måte behøver å settes i sammenheng med diagnoser, eller normalitets- og avvikskategorier.

Mange barn og unge har behov for ekstra hjelp og støtte, for kortere eller lengre tid, for å kunne få det utbyttet av opplæringen de har krav på. Noen vil ha behov for omfattende tilrettelegging, som vil kunne innebære store organisatoriske endringer og forutsette spesialisert kompetanse, for at retten til læring skal kunne oppfylles (NOU 2009:18, s. 17).

Utsagnet viser denne tankegangen, eller ønsket om å kunne tilrettelegge utenfor et diagnoseperspektiv. Men det viser også til at enkelte har behov for en omfattende tilrettelegging for å kunne få innfridd retten til læring.

Påfølgende utsagn støtter opp under dette, og utvalget gir i sin beskrivelse en erkjennelse av det faktum at det finnes barn og unge med behov for spesialpedagogiske tiltak til tross for

tilpasset opplæring, og som til enhver tid i opplæringen er avhengig av den rettmessige spesialpedagogiske innfallsvinkel.

En opplæring som organiseres ut fra forestillingen om ”normaleleven”, eller som ensidig reflekterer majoritetskulturens verdier og erfaringsverden, vil ikke kunne gi en likeverdig opplæring for alle (NOU 2009:18, s.17-18).

Så langt har jeg identifisert ulike spesialpedagogiske representasjoner eller utsagn innenfor opplæringen NOU 2009:18.

I neste del av analysen, punkt 5.2, vil jeg se på de ulike representasjonene eller utsagnenes lagdeling.

5. 2 Representasjonenes lagdeling

Analysen viser at utvalgets innstilling innehar en dominerende representasjon, med tilløp til alternative representasjoner. Dette viser dermed at diskursen verken står som åpen eller politisk lukket. Den definerer seg selv ved at den innehar en representerende dominans. Midtlyngutvalgets NOU 2009:18 er uttrykt som en konsensusdel, og det er denne delen som står som den dominerende representasjon. Særmerknadene i vedlegg 1 identifiseres som de alternative representasjoner.

Ettersom diskursen ikke er politisk lukket forfinnes ingen hegemonisk tilstand. De ulike representasjonene eller utsagnene utgjør det Fairclough beskriver som en betydnings- konsensus i diskursen (Jørgensen & Phillips, 1999). Vedlegg 1 kan ses som et element som utfordrer den dominante betydning i denne diskursen. Herunder identifiseres flere representasjoner eller utsagn, som i følge Fairclough (ibid) gir anslag til motstand i den diskursive teksten.

Identifiseringen av spesialpedagogiske representasjoner har så langt vist til to diskurser. Selv om diskursene taler med samme utgangspunkt og er forenlig innenfor visse rammer, viser vedlegg 1 motstridende syn innenfor Midtlyngutvalgets mandatsområde i NOU 2009:18. Så hva dreier de to diskursene seg om? Analysen viser en allmenorientert og en spesialpedagogisk orientert diskurs.

Den dominerende diskurs – en ”allmenpedagogisk tilretteleggingsdiskurs”

Utvalgets hovedkonklusjon ”forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet ovenfor barn, unge og voksne med særskilte behov” (NOU 2009:18, s. 151) synes å være den dominerende representasjon ved diskursen. Dette utsagnet identifiseres som gjennomgående i dokumentet, og er utvalgets standpunkt for hvordan bedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov skal utvikles og ivaretas på en best mulig måte innenfor prinsippet om tilpasset opplæring.

Dette viser også det kontekstuelle bakgrunnsteppet, kapittel 3 og 4 i denne oppgaven. Fra å tilkjenne feltet spesialpedagogikk og spesialundervisning som særegent og annerledes, dreier det nå mot et normalitetsfokus og en allmenngjørende begrepsbruk.

Utvalgets forslag om en endring av § 5-1, retten til spesialundervisning, til ekstra tilrettelegging i undervisningen tydeliggjør en allmenngjørende begrepsbruk, og den dominerende diskursen identifiseres som en allmennpedagogisk tilretteleggingsdiskurs.

Den alternative diskurs – ”den spesialpedagogiske diskurs”

De representasjonene som identifiseres i vedlegg 1 er den alternative diskurs.

Utvalgsmedlemmene bak dette vedlegget har gjennom sine utsagn markert en motstand mot den allmennpedagogiske tilretteleggingsdiskursen. De fremhever på en markant måte den betydningen spesialpedagogiske tiltak har for barn, unge og voksne med særskilte behov. Dermed identifiseres vedlegg 1 som den spesialpedagogiske diskursen.

Medlemmene mener Midtlyngutvalgets hovedkonklusjon der allmennpedagogikken blir gitt en forrang, fremmer en tilsøring og usynliggjøring av det spesialpedagogiske feltet.

Jeg vil nedenfor gå i dybden på diskursens lagdeling. Ved å bruke benevnelsen Midtlyngutvalget, utvalget eller den dominerende diskurs, refereres det til den allmennpedagogiske tilretteleggingsdiskursen. Ved benevnelse av medlemmene bak vedlegg 1, utfordrerne eller navngivelse av medlemmer vises det til den spesialpedagogiske diskurs.

Tilpasset opplæring - spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

I kapittel 1 vises det til fagmiljøer som anerkjenner den spesialpedagogiske kompetanse som betydningsfull, og at denne må stå som et manifest i opplæringen for elever med særskilte behov (Sorkmo, 2007). Sorkmo (2007) etterspør en felles avklaring av hvilken spesialpedagogisk forståelse som må ligge til grunn for arbeidet i skolen. Midtlyngutvalget har gjennom det allmenne hovedfokus gitt flere innfallsvinkler på dette. Blant annet ved hjelp av grunnprinsippene norsk skole bygger på.

Midtlyngutvalget har gjennom flere utsagn lagt vekt på at samfunnets mangfold i høyeste grad bør implementeres i den ordinære opplæringen. I innstillingens hovedkonklusjon tilskrives de allmenne ordningene en styrket betydning. Dette er forståelsesrammen for hvordan undervisningen skal kunne imøtekomme elevers ulike forutsetninger og behov i én opplæring for alle, herunder barn, unge og voksne med særskilte behov.

Bente Hagtvet uttrykker at dette er en tilsløring av virkeligheten. Hun har forståelse for en styrkning av allmenne ordninger, og ser betydningen av dette i opplæringen, men er likevel bekymret for at dette vil påvirke og svekke undervisningen for de som faller utenfor.

Fra spesialundervisning til en ekstra tilrettelegging

Innstillingen viser en endring rundt begrepsbruken av spesialpedagogikk og spesialundervisning. Budskapet kan fremstå noe uklart. Det ønskes ikke en nedtoning av det spesialpedagogiske, ei heller posisjonere fagområdet en rang.

Spesialpedagogisk kompetanse i tilretteleggingen av undervisningen blir omtalt. Derimot beskrives behovet for kompetanse som relevant kompetanse, i utvalgets forslag.

Ut fra Midtlyngutvalgets utsagn om begrepet spesialundervisning, ser vi at dette er et begrep som tolkes ulikt innad i og mellom kommuner og i de forskjellige skolene. Hva som blir definert under spesialundervisning og ordinær undervisning, varierer. Dernest kan vi identifisere utvalgets ønske om en endring av begrepet og undervisningsformen. I NOU 2009:18, kapittel 14, ser vi at utvalget fremmer en ambisjon om å endre § 5- 1. De ønsker å erstatte denne med en ”ekstra tilrettelegging i undervisningen”.

Dette forslaget har Hagtvet og Magga uttrykt som bekymringsfullt. De mener dette vil svekke den nåværende juridiske rettighet den enkelte elev har.

Midtlyngutvalget understreker at det ikke er noe skille mellom tilpasset opplæring og ekstra tilrettelegging i opplæringen. Dette utsagnet viser nok en gang til den allmenorienterte hovedvekten og valget om å se bort i fra spesialpedagogiske begreper og termer.

Både Hagtvet og Magga mener det å distansere seg fra begrepsbruken rundt ”spesialpedagogikk” kan komme til å usynliggjøre behovet for spesialpedagogiske tiltak, samt den spesialpedagogiske kompetansens betydning.

Normalitetssentrisme

I kapittel 3 beskrives spesialpedagogikkens nærhet til kategorisering og begreper som normalitet og avvik. Dette representeres også i NOU 2009:18. Midtlyngutvalget ønsker å bryte forestillingen om at det er visse grupper som faller innunder disse begrepene. Utvalgets utsagn om at en opplæring kun basert på forestillingen om ”normaleleven” ikke vil gi et likeverdig tilbud til alle, viser dette på en tydelig måte.

Stigmatiseringsproblematikk er et viktig tema innenfor denne diskusjonen, noe det kontekstuelle bakgrunnsteppet i kapittel 3 og 4 viser. Men på hvilken måte fremtrer begrepet ”normaleleven” i den dominerende diskursens utsagn i punkt 5.1, utenfor denne problematikken?

Allmenngjørende termer i NOU 2009:18

Midtlyngutvalget fremmer en alminneliggjøring av barn, unge og voksne med særskilte behov, de synliggjør det allmenne perspektivet. Dette viser en sammenheng med Befrings (2008) uttalelse, beskrevet i oppgavens kapittel 3, hvor han sier ”I det allmenne perspektivet er funksjonshemmede i første rekke mennesker med vanlige behov, tanker og følelser, gleder og bekymringer”.

Utfordrerne til den dominerende diskurs påpeker utvalgets bruk av en gjennomgående allmenngjøring av all undervisning for det mangfold av barn, unge og voksne vi møter i opplæringen. Dette ses også i forhold til den termbruk som forefinnes innenfor utvalgets mandat. Spesialundervisning er et begrep som ikke blir benyttet i utvalgets forslag til endring og forbedring. Den nye formen for spesialundervisning vektlegges innenfor begrepet ekstra tilrettelegging og ses innenfor en allmenngjørende term.

Dette mener utfordrerne er en bekymringsfull tilsløring og usynliggjøring av det mandatet NOU 2009: 18 er ble gitt.

6.0 OPPSUMMERING

Da jeg i oppstarten av denne masteroppgaven ønsket å belyse det spesialpedagogiske feltets identitet og ståsted i dagens opplæringsinstitusjon, valgte jeg en diskursanalytisk tilnærming. Denne metoden har gjort meg bevisst på viktigheten av å ”lese mellom linjene” i dokumenter. Jeg har flere ganger i denne oppgaven referert til Neumanns (2001) utsagn ”Mellom verden og vårt grep på den kommer representasjonene av verden” (s. 33). Utsagnet har ofte kommet til sin rett. Dette har vært en interessant, spennende og utfordrende prosess.

De endelige refleksjonene rundt oppgavens problemstilling *På hvilken måte avgrenses spesialpedagogikk i forhold til allmennpedagogikk i Midtlyngutvalgets innstilling **Rett til læring*** sentrerer rundt to momenter.

For å oppsummere det første momentet viser jeg til en ”allmenngjøring” og en ”begrepsendring” av det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet i opplæringsinstitusjonen.

Det utdanningspolitiske området viser til en endring i forholdet mellom det spesielle og det allmenne. Det markeres en alminneliggjøring av det spesialpedagogiske feltet.

Midtlyngutvalget har vektlagt prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole. Det tydeliggjøres at disse prinsippene har hatt en sentral funksjon i utvalgets hovedkonklusjon: ”forbedring av de allmenne ordningene er det viktigste grepet ovenfor barn, unge og voksne med særskilte behov” (NOU 2009:18, s. 151).

NOU 2009:18 viser en begrepsendring innenfor feltet. Det fremmes forslag om å erstatte retten til spesialundervisning til rett til *ekstra tilrettelegging i opplæringen*. Dette er den mest fremtredende endringen i det spesialpedagogiske undervisningstilbudet.

Spesialundervisning blir ikke omtalt i utvalgets forslag til endringer og forbedringer. Altså går begrepet spesialundervisning mot et tilretteleggingsbegrep.

Momentet, beskrevet som ”allmenngjøring” og ”begrepsendring”, kan vise til en helhet og konkluderes som en ”allmenngjørende begrepsendring” i det diskursive feltet.

Det andre momentet oppgavens problemstilling sentrerer rundt, omhandler innsigelser fra det som identifiseres som diskursens motstand.

NOU 2009:18 *Rett til læring* tillegger dokumentet en konsensus. Diskursens motstand utkommer av denne, det vil si at motstanderne er medlemmer av mandatet.

Motstanderne har påpekt en gjennomgående bruk av allmenne termer i mandatsområdet. Dette markeres som uheldig for barn, unge og voksne med særskilte behov. Betegnelser som *tilsløring* og *usynliggjøring* av det spesialpedagogiske feltet fremstår som et viktig fokus i dette.

Blant annet poengteres rett til *ekstra tilrettelegging i opplæringen* som en svekkelse av den nåværende § 5-1, rett til spesialundervisning. Ved å utelate spesialpedagogiske begreper innenfor dette området, vil det kunne bidra til en usynliggjøring av behovet for spesialpedagogisk kompetanse og tiltak rundt enkeltindivider.

*På hvilken måte avgrenses spesialpedagogikk i forhold til allmennpedagogikk i Midtlyngutvalgets innstilling **Rett til læring**?*

Opplæringen innenfor grunnskolen har gjennom historien alltid fremstått som allment orientert. Det kan være at de allmenne oppfatninger er lettere å opprettholde enn hva angår diskurser rundt det spesialpedagogiske feltet i opplæringsinstitusjonen. Dermed fremstår den allmenorienterte diskursen som tregere å forandre, enn andre representasjoner som forefinnes.

Innledningsvis i denne masteroppgaven viser jeg til Sorkmo (2007), der han stiller spørsmål ved om spesialpedagogikk som begrep oppfattes politisk ukorrekt, og derved er unødvendig som fagterm. Å besvare dette spørsmålet ut fra denne analysen blir vanskelig, og det er heller ikke oppgavens formål. Men det kan se ut til at spesialpedagogikken er i en endringsprosess, i den forstand ved at begreper innenfor fagtermen tildekkes og implementeres innenfor et allment tilretteleggingsbegrep.

Avgrenses spesialpedagogikken i forhold til allmennpedagogikken i NOU 2009:18 *Rett til læring*? Den gjør kanskje ikke det. Analysen viser at spesialpedagogikkens utøvende praksis alminneliggjøres.

Er det slik spesialpedagogikken vil kunne identifiseres i den kommende opplæringen?
Innfallsvinkelen innenfor fagområdet er meget interessant. Utviklingen på dette området innenfor opplæringen vil bli spennende å følge i fremtiden. Om den vil fremstå som bærekraftig gjenstår å se.

7.0 REFERANSELISTE

- Askildt, A. & Johnsen, H, B.(2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 74-89). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. Utg., ss.45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Briseid, L.G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2001). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. (4.utgave). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2008). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. I A- L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (4.utg., ss. 383-409). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hagtvet, E. B. & Horn, E. (2008). Forebyggende satsning med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 433-454). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring & P. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 477-508). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S.(2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Lastet ned 13. mai 2010 fra, <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/99/131>
- Johnsen, H. B. (2007). Erik Pontoppidan og spesialpedagogiske problemstillinger i grunnskolens startfase. I E. Simonsen & B. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (1. utg., ss. 43-57). Oslo: Unipub forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaldal, I. (2003). *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, C. T., Haustätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport Lastet ned 27. Januar 2010, fra http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/inkluderende_spesialundervisning
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming. I E. Simonsen & B.H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (1. Utg. ss. 79-94). Oslo: Unipub forlag.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 509-528). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Sorkmo, J. (2007). Epilog. I E. Simonsen & B. H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (1. utg., ss. 253-276). Oslo: Unipub forlag.
- Støfring, E. (2000). *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap*. Arbeidsnota nr. 114/2000. Høgskolen i Lillehammer.
- Tangen, R. (2008a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 17-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R.(2008b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 128-151). Oslo: Cappelen Damm AS.

Offentlige dokumenter

Offentlige utredninger

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

NOU 2009:18 *Rett til læring.*

Lovverk

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (2008). Oslo: Cappelen Akademisk

Forlag. Lovdata.