

Terese Sandvik

Elever med særskilte behov sin plass i intensjonen om en skole for alle

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Nina Volckmar

Mai 2020

Terese Sandvik

Elever med særskilte behov sin plass i intensjonen om en skole for alle

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Nina Volckmar
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan omtalen av elever med særskilte behov har vært i læreplaner og lovverk etter andre verdenskrig. Basert på læreplanene og lovverkene sin omtale av denne elevgruppen, skal jeg vurdere hvilket elevsyn de uttrykker. Problemstillingen er som følger: *Hvordan har elever med særskilte behov blitt omtalt i gjeldende lovverk og læreplaner etter krigen? Og hvilke elevsyn kan ligge bak disse omtalene?* Målet med denne oppgaven er å se på hvordan omtalen og forståelsen av elever med særskilte behov har forandret seg med tiden.

Jeg har tatt i bruk historisk metode for å kunne besvare denne problemstillingen. Kildematerialet jeg har tatt i bruk er spesialskoleloven av 1951, læreplanen M74, lovendringen i 1975, læreplanen M87, læreplanen L97, opplæringsloven av 1998, læreplanen LK06 og den overordnede delen fra 2017. På bakgrunn av disse kildene har jeg analysert hva som har blitt videreført fra en læreplan til en annen (kontinuitet) og hva som har blitt tilført ved en ny læreplan (brudd), når det gjelder omtale og syn på elever med særskilte behov. Det samme har jeg gjort når det kommer til lovverket.

En enkel framstilling av funnene, er at spesialskoleloven av 1951 har flere tegn som viser et individorientert elevsyn med sin sterke vektlegging av diagnostisering. På 70-tallet fikk vi en overgangstid fra segregering til integrering, og med det fikk vi et markant skifte i synet på særskilte behov. M74 og M87 har flere tegn som viser et systemorientert elevsyn, men hvor M87 har flere og tydeligere trekk av dette enn M74. Videre fikk vi et nytt epokeskifte fra integrering til inkludering på slutten av 90-tallet, noe som medførte at L97 og LK06 har flere tegn som viser et holistisk elevsyn. Mine funn finner man også igjen i Uthus (2013) sin doktorgrad hvor hun viser til hvordan segregeringsepoken er kjennetegnet av et individorientert elevsyn, integreringsepoken er kjennetegnet av et systemorientert elevsyn og inkluderingsepoken er kjennetegnet av et holistiske elevsyn. Utover dette har jeg stilt meg spørrende til om det individorienterte perspektivet har blitt bevart i samtidens sterke tro på en inkluderende skole for alle.

Abstract

This master thesis addresses how students with special needs have been discussed in curricula and legislations after World War II. I will explore how these students were viewed at the time based on how this group of students is discussed in curricula and legislations. My thesis statement is: *How were students with special needs discussed in curricula and legislations in the time after World War II? And how does this express the view on these students at that time?* The aim of this essay is to explore how the discussion and the understanding of students with special needs have changed over time.

To try to answer this thesis statement, I have used a historical method. The sources I have used are: The Law of Special School (1951), the curriculum of M74, the change of law in 1975, the curriculum of L97, the Education Act (1998), the curriculum of LK06, and the general part of the curriculum of 2017. Based on these sources, I have explored what has been transferred to the new curriculum (continuity) and what has been added (changes) when it comes to the discussion of and view on students with special needs. I have used the same method when discussing the legislations.

To summarize, the Law of Special School (1951) expresses an individual-oriented view on students as the law focuses strongly on diagnosing. In the 70s, segregation was replaced with integration, thus there was a clear change in the view on students with special needs. M74 and M87 show a rather system-oriented view on students, though M87 shows more clear signs of this. At the end of the 90s, integration was replaced with inclusion, meaning that L97 and LK06 express a more holistic view on students. This is also suggested by Uthus (2013) in her doctor thesis, where she suggests that the time of segregation is characterized by an individual-oriented view on students, the time of integration is characterized by a system-oriented view and the time of inclusion is characterized by a more holistic view. I am wondering whether the holistic view today is more characterized by a system-oriented rather than an individual-oriented view in a society that strongly believes in an including school for everyone.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fantastiske år som lærer- og masterstudent. Det at denne reisen nå skal ta slutt, er både litt vemodig og skremmende, fordi livet som student har vært så trygt og godt, og gitt meg så mye glede, latter og gode vennskap. Denne masteroppgaven har kanskje vært den største faglige utfordringen jeg har møtt på som student, da jeg virkelig har fått erfart det kjente uttrykket «Writing is rewriting» (Murray, 1978, s. 85). Jeg er både stolt og glad over å kunne avslutte studentlivet med denne oppgaven, men jeg hadde aldri klart det uten de fantastiske menneskene rundt meg.

For det første vil jeg takke min veileder, Nina Volckmar. Takk for meget gode, grundige og konstruktive tilbakemeldinger. Du har rettleidet meg, og hentet meg tilbake når jeg flere ganger har vandret ute på ville veier. Takk!

Videre vil jeg takke mine medstudenter som er de eneste som virkelig har forstått hva denne masterboblen har innebåret. Det er ingenting som gleder og trøster et studenthjerne mer enn å høre at også dere sliter og strever med skrivingen. Takk for de nødvendige avbrekkene med gode kaffepauser og fester (før koronaviruset kom og satte en stopper for dette). Takk!

Ikke minst må jeg takke mamma, pappa, min søster og kjæreste som har gitt meg enorm støtte og gode råd hele veien. Takk for at dere alltid har troen på meg- dere er mine største motivatorer. En ekstra takk til Julie som har hjulpet meg med oversettingen til engelsk og giddet å korrekturlese teksten. Takk!

Til sist, men ikke minst, vil jeg takke den viktigste og beste læreren jeg noen gang har hatt, Heidi Wiken. Uten deg hadde jeg nok aldri fått oppleve det fantastiske studentlivet ved NTNU. Jeg håper jeg en dag kan bli en like god og viktig lærer for en elev som du har vært for meg. «You raise me up to more than I can be». Takk!

Reisen til Nederland

Når du venter barn, er det som å planlegge en fantastisk ferietur til Italia. Du kjøper en stabel med guidebøker og legger store planer. Colosseum, Michelangelos David, Gondolene i Venezia - kanskje lærer du noen nyttige fraser på italiensk. Alt er veldig spennende.

Etter måneder med ivrig forventning kommer endelig dagen. Du pakker kofferten og drar av sted. Flere timer senere lander flyet. Flyvertinnen tar mikrofonen og sier, "Velkommen til Nederland".

«Nederland ?!»», sier du. "Hva er det du sier; Nederland? Jeg hadde bestilt tur til Italia! Jeg skulle vært i Italia nå. Hele livet har jeg drømt om å få reise til Italia."

Men det er en endring i flyets rute. De har landet i Nederland og der må du bli. Det viktige er at de ikke har tatt deg med til et forferdelig, skittent sted, fullt av nød og sykdom. Det er bare et annet sted.. Så du må gå ut og kjøpe nye guidebøker. Og du må lære et helt nytt språk. Og du vil bli nødt til å møte en hel mengde nye mennesker som du ellers aldri ville ha møtt.

Det er bare et annerledes sted. Det er roligere enn i Italia, ikke så flott som Italia, men når du har vært der en stund og du får pusten igjen, ser du deg rundt.. og du begynner å legge merke til at Nederland har vindmøller.. og Nederland har tulipaner. Nederland har til og med Rembrandt. Men alle de du kjenner er travelt opptatt med å reise til og fra Italia ... og alle skryter av hvor fabelaktig fint de har hatt det der. Og for resten av livet kommer du til å si: "Ja, det var det jeg hadde tenkt meg også. Det var det jeg hadde planlagt."

Og smerten ved det vil aldri, aldri bli borte, fordi tapet av en drøm er et veldig, veldig tap.

Men? hvis du tilbringer livet med å sørge over at du ikke kom deg til Italia, vil du aldri føle deg fri til å nyte de helt spesielle og skjønne sidene.. ved Nederland.

Copyright 1987 Emily Pearl Kingsley. All rights reserved.
Oversatt av Lise T. Sagdahl, 1995.
Gjengitt med tillatelse.

Innhold

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Kapittel 1: Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn | 1 |
| 1.2 | Problemstilling | 1 |
| 1.3 | Avgrensning | 2 |
| 1.4 | Oppgavens oppbygging | 3 |
| 2 | Kapittel 2: Elevsyn- tre perspektiver | 4 |
| 2.1 | Det individorienterte perspektivet | 4 |
| 2.2 | Det systemorienterte perspektivet | 4 |
| 2.3 | Det holistiske perspektivet | 5 |
| 3 | Kapittel 3: Metode | 6 |
| 3.1 | Historisk metode | 6 |
| 3.2 | Kilder | 6 |
| 3.3 | Fremgangsmåte | 7 |
| 3.4 | Feilkilder | 8 |
| 4 | Kapittel 4: En historisk fremstilling av «elever med særskilte behov» | 10 |
| 4.1 | Segregeringens tid | 12 |
| 4.2 | Integreringens tid | 14 |
| 4.3 | Inkluderings tid | 16 |
| 5 | Kapittel 5: Analyse av lovverk og læreplaner | 18 |
| 5.1 | Segregeringens tid | 18 |
| 5.1.1 | Spesialscoleloven av 1951 | 18 |
| 5.1.2 | Elevsyn i segregeringens tid | 20 |
| 5.2 | Integreringens tid | 21 |
| 5.2.1 | Differensiering, individualisering og tilpasset opplæring i M74 | 21 |
| 5.2.2 | Mønsterplanen av 1974, en plass mellom det segregerte og det integrerte | 22 |
| 5.2.3 | Endringer i lovverket | 24 |
| 5.2.4 | Lovendringens påvirkning på M87 | 25 |
| 5.2.5 | Fellestrekk for M74 og M87 | 26 |
| 5.2.6 | Kapittelet om «likeverdig og tilpasset opplæring» i M87 | 26 |
| 5.2.7 | Den sterke integreringstanken i M87 | 27 |
| 5.2.8 | Elevsyn i integreringens tid | 28 |
| 5.3 | Inkluderings tid | 29 |
| 5.3.1 | Endringer i lovverket | 29 |
| 5.3.2 | Felles generell del for L97 og LK06 | 30 |
| 5.3.3 | Prinsipper og retningslinjer i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen | 32 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.3.4 | Prinsippene for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløftet | 34 |
| 5.3.5 | Spesialundervisningen sin plass i L97 og i LK06 | 35 |
| 5.3.6 | Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen | 36 |
| 5.3.7 | Ny opplæringslov på vei? | 38 |
| 5.3.8 | Elevsyn i inkluderingens tid | 38 |
| 6 | Kapittel 6: En avsluttende sammenfattende analyse | 39 |
| 6.1 | Oppsummering av funnene | 39 |
| 6.2 | Elever med særskilte behov sin plass i den inkluderende skolen | 40 |
| 7 | Referanseliste..... | 43 |

1 Kapittel 1: Innledning

Denne avhandlingen skal ta for seg elever med særskilte behov, og hvordan denne elevgruppen har blitt omtalt i gjeldende lovverk og læreplaner etter andre verdenskrig. Videre skal jeg se på hvilke elevsyn som kan ligge bak de ulike omtalene. Målet med denne oppgaven er å se på hvordan omtalen og forståelsen av elever med særskilte behov har forandret seg med tiden.

1.1 Bakgrunn

Den norske skolen har vært en del av en unik nordisk skolemodell basert på idealet om «en skole for alle» (Blossing, Imsen & Moos, 2013). 1900-tallets enhetsskole og dagens fellesskole har hatt en intensjon om å samle elever med ulik sosial bakgrunn i en inkluderende skole. Målsettingen har vært å gi alle elever like muligheter til utdanning uavhengig av deres sosiale bakgrunn, evner og behov. Tanken har vært at et felles verdigrunnlag, et felles kunnskapsgrunnlag og en lik fordeling av goder kunne utjevne de sosiale forskjellene i samfunnet og skape et godt samhold. Opp gjennom historien har den norske skolen vært preget av sterk statlig styring, og i dag er fellesskolen fortsatt en sentral statlig velferdsinstitusjon. Etter krigen stod enhetsskoletanken meget sterkt her i landet, og skolen hadde et økonomisk og sosialt motiv. For det første hadde man en tro på at en bedre og lengre opplæring kunne gi samfunnet en økonomisk vekst. For det andre håpet man på å skape en sosial rettferdighet og et deltagende demokrati gjennom å samle alle sammen i en felles skole (Blossing et al., 2013).

Ideen om en skole for alle har røtter tilbake til siste halvdel av 1800-tallet, og startet for alvor med skoleloven av 1889 som skulle sikre en 5-årig felles skole for alle. Da ble det et navneskifte fra allmueskolen til folkeskolen, noe som signaliserte at det skulle være en skole for alle- folkets skole. Utover 1900-tallet ble folkeskolen utvidet til et enhetlig skolesystem for alle barn i alderen 7-16 år, også omtalt som enhetsskolen. Enhetsskolen har stått sterkt helt frem til slutten av forrige århundre, med 90-tallsreformene og 10-årig felles grunnskole som sluttsteinen. I overgangen til 2000-tallet ble begrepet enhetsskolen erstattet med fellesskolen, men ideen om «en skole for alle» ble videreført og er fortsatt et bærende ideal for den norske skolen. I dag finner vi igjen denne ideen i blant annet en stortingsmelding fra 2019. Her presiseres det at målsettingen er å gi «en god utdanning og like muligheter for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21).

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å avgrense meg til å se på elever med særskilte behov sin plass i intensjonen om en skole for alle. Mer presis vil jeg undersøke følgende problemstilling: *Hvordan har elever med særskilte behov blitt omtalt i gjeldende lovverk og læreplaner etter krigen? Og hvilke elevsyn kan ligge bak disse omtalene?* Jeg vil med denne problemstillingen utforske hvordan elevsynet på elever med særskilte behov har endret seg over tid. Denne oppgaven kan bidra til å gi et innblikk i politikernes syn på

denne elevgruppen fra tiden etter 2. verdenskrig og fram til nå. Videre kan denne oppgaven bidra til å skape en større bevissthet rundt elever med særskilte behov sin plass i intensjonen om en skole for alle. For å skape en større bevissthet og forståelse av dagens syn på denne elevgruppen, er det viktig å studere fortiden og se på hvilke elevsyn som har vært dominerende tidligere. Hvis vi skal få en forståelse av nåtiden, må vi vite hvordan den har blitt til. På samme måte som når et menneske som mister sin hukommelse også vil miste store deler av sin identitet, så vil skoler som ikke kjenner til sin spesialpedagogiske historie ikke vite hva de er, hvor de kommer fra eller hvor veien går videre (Kjeldstadli, 1999).

1.3 Avgrensning

Basert på min problemstilling kommer jeg til å ha et hovedfokus på tidsperioden fra midten av 1900-tallet og frem til i dag. Det er en naturlig avgrensning, fordi det var først i 1970-årene med integreringens tid at elever med særskilte behov ble aktualisert som et enhetsskoletema og fikk en sentral plass i den norske skolen (Thuen, 2008). Mer presis var det med lovendringen i 1975 at ideen om en skole for alle, som lenge hadde vært et ideal i den norske skolen, på mange måter ble en realitet på papiret. Da ble den daværende spesialskoleloven integrert i grunnskoleloven, og med det ble endelig elever med særskilte behov en del av fellesskolen (Hausstatter & Thuen, 2014). Det skjer med andre ord et viktig skifte med loven av 1975, og det blir et betydningsfullt vendepunkt for denne elevgruppen.

På bakgrunn av dette kommer mønsterplanene av M74 og M87 til å bli to sentrale kilder i denne oppgaven. Videre blir lovverket tilhørende de to mønsterplanene sentrale kilder. Det blir spennende å utforske hvordan denne lovendringen i 1975 ga utslag i omtalen av denne elevgruppen, og videre om det førte til noen endringer i synet på særskilte behov. Videre blir Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), og deres tilhørende lovverk, sentrale kilder. Til slutt kommer jeg til å analysere den overordnede delen som er gjeldende i dag, og som blir en del av den trinnvise læreplanen som gradvis tas i bruk i 2020. Det er med andre ord læreplanene med tilhørende lovverk som er analyse materialet mitt i denne oppgaven. Jeg kommer til å undersøke hvordan disse kildene omtaler elever med særskilte behov, og videre hvilke elevsyn de uttrykker. Læreplanene og lovverket speiler hverandre, og lovverket er overordnet og styrende for læreplanen. I hovedsak er det de generelle delene og prinsippene for opplæringen i læreplanverkene jeg kommer til å analysere, da det er her at elever med rett til spesialundervisning eksplisitt blir omtalt.

Overgangen fra segregering til integrering og videre til inkludering blir sentralt i denne oppgaven, fordi jeg tar utgangspunkt i disse tre begrepene når oppgaven inndeles i tidsperioder. Selv om hovedfokus i denne avhandlingen starter med overgangen til integreringens tid og mønsterplanene, blir det likevel viktig å se på hvordan elever med særskilte behov er blitt omtalt og behandlet i segregeringens tid for å skape en sammenheng og helhet i oppgaven. Integreringens tid kom jo som et resultat og en kritikk av et lenge segregert skolesystem her i landet. Når jeg skal analysere læreplaner i integreringen og i inkluderingens tid, er det viktig å vite at enhetsskolen i

utgangspunktet var tiltenkt «normaleleven», og at problembarna måtte holdes utenfor for å oppnå enhetsskoletanken i folkeskolen (Thuen, 2008). Spesialundervisningen har røtter langt tilbake i tid, og man må ikke glemme at fortidens forståelse har vært med på å prege dagens forståelse og syn på elever med særskilte behov. For eksempel kan man finne tegn på innholdsdifferensiering helt tilbake til 1737, da elever med såkalt «tungt nemme» fikk slippe å lære seg enkelte stykker utenat av Pontoppidans forklaringer. Pontoppidans forklaringer er det mest og lengst brukte læreverket i norsk skole (Askildt & Johansen, 2012).

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en teoretisk redegjørelse av de tre ulike perspektivene på særskilte behov. Dette er mitt teoretiske grunnlag som gjør at jeg kan drøfte endringer i elevsyn i analysedelen. I kapittel tre gjør jeg først rede for historisk metode generelt sett og deretter for hvordan jeg skal gå fram i analysen av mitt kildemateriale. Det er de politiske intensjonene, slik de framkommer i lovverk og læreplanene, jeg skal finne frem til i denne oppgaven. Derfor er det ikke den faktiske skolepraksisen jeg får tak i gjennom denne analysen. Etter metodekapittelet gir jeg en historisk framstilling av det spesialpedagogiske feltet gjennom begrepene segregering, integrering og inkludering. Her gir jeg en beskrivelse av hvem elever med særskilte behov er, da det har variert gjennom historien hvilke elever som har inngått i det spesialpedagogiske feltet. Dette er bakteppet for selve analysen. I kapittel fem gjør jeg en sammenfattende analyse av lovverk og læreplaner. Jeg velger ut relevante utdrag fra mine utvalgte kilder, og fortløpende vil jeg analysere og drøfte de opp imot den historiske framstillingen og de ulike elevsynene. Til slutt oppsummeres funnene og jeg svarer på problemstillingen.

2 Kapittel 2: Elevsyn- tre perspektiver

Ligger problemet i eleven eller i skolen? I denne teoridelen vil jeg redegjøre for hva jeg legger i begrepet «elevsyn» i denne oppgaven. Elevsyn er et stort og kompleks begrep, men som generelt handler om hvilket syn man har på elever, og i denne sammenheng, hvilket syn man har på elever med særskilte behov. I hovedsak vil jeg dele elevsynet inn i to forskjellige perspektiv. Det ene perspektivet er individperspektivet og det andre er systemperspektivet. I senere tid har det oppstått et tredje perspektiv, det holistiske perspektivet, og som er en blanding av de to andre. Nedenfor vil jeg redegjøre for hva jeg legger i de ulike perspektivene.

2.1 Det individorienterte perspektivet

I et individorientert perspektiv blir særskilte behov forstått som en årsak som ligger i eleven selv, uavhengig av andre utenforliggende forhold. Behovene og vanskene blir da forklart som medisinsk, biologisk eller funksjonelt betinget. Med en slik forståelse av særskilte behov, kan man dele elever med funksjonshemninger inn etter art og grad. Det er med andre ord en forestilling om at problemet ligger i eleven, og på grunn av disse behovene trenger eleven en særskilt og annerledes undervisning (Lysberg & Uthus, 2004). I et slikt perspektiv blir for eksempel atferdsvansker sett på som en sykdom, og eleven blir diagnostisert ut ifra symptomene han/hun viser. Diagnostisering er et nøkkelbegrep i dette perspektivet, der skolen vil kunne bruke elevens diagnose som en forklaring på hvorfor de ikke lykkes med å gi eleven tilstrekkelig undervisning. Videre blir tiltakene rettet mot eleven, eller de symptomene som eleven viser (Ogden, 2015). Her har man en forståelse av at elever med samme diagnose også har de samme behovene, og at de derfor skal møtes med de samme tiltakene (Lysberg & Uthus, 2004).

2.2 Det systemorienterte perspektivet

I et systemperspektiv blir særskilte behov forstått som sosiale konstruerte fenomener som oppstår i sammenheng med gjeldende normer, holdninger og verdier i forhold til normaliseringsbegrepet. Elever med særskilte behov defineres ut ifra et sett med menneskeskapte normer for hva som anses som normalt og ikke. I et slikt perspektiv mener man at særskilte behov oppstår fordi skolen ikke klarer å ta seg av de store individuelle forskjellene som finnes, og da skapes det en manglende aksept for de som faller utenfor normalen. Særskilte behov blir da resultatet av en liten fleksibel og tilpasset undervisning, og problemet ligger med dette i skolen. Her vil tiltakene handle om å endre strukturer og mønstre i skolen og i undervisningen. Klarer man å endre særskilte trekk i systemet vil man kunne forebygge at særskilte behov oppstår og hindre at de utvikles eller opprettholdes (Lysberg & Uthus, 2004). Eksterne forhold som for eksempel lave lærerforventninger, dårlige lærer-elev relasjoner, manglende orden og disiplin eller ineffektiv ressursbruk kan være avgjørende og påvirkende faktorer for at særskilte behov oppstår og for at enkelte elever utviser en viss type atferd (Ogden, 2015).

2.3 Det holistiske perspektivet

Både det individorienterte og det systemorienterte perspektivet har blitt kritisert for å gi et for snevert syn på særskilte behov. Det individorienterte perspektivet har blitt kritisert for å overse den sosiale konteksten, der den i for liten grad har lagt vekt på at særskilte behov kan skyldes problemer i skolen. Det systemorienterte perspektivet har blitt kritisert for å ta for lite hensyn til individuelle forhold, og med det glemt å ta utgangspunkt i elevens utviklingsnivå og forutsetninger når undervisning skal tilrettelegges. På bakgrunn av dette har det oppstått et nytt perspektiv i tråd med ideen om den inkluderende skolen, nemlig det holistiske perspektivet. Dette perspektivet ønsker å gi en mer helhetlig forståelse av særskilte behov. Særskilte behov kan verken forklares med kun utgangspunkt i eleven eller i systemet, men må ses som et resultat av samspillet mellom eleven og miljøet (Lysberg & Uthus, 2004).

3 Kapittel 3: Metode

3.1 Historisk metode

Problemstillingen i denne oppgaven går ut på å undersøke hvordan elever med særskilte behov har blitt omtalt i ulike læreplaner og lovverk etter krigen, og hvilke elevsyn som ligger bak disse omtalene. For å kunne besvare denne problemstillingen må jeg ta i bruk historisk metode. Dette er en metode der man henter kilder fra fortiden eller systematiserer tekster som allerede fins (Thagaard, 2018). To sentrale krav i pedagogisk-historisk forskning er at den skal hente kildene sine fra fortiden og at den skal være fokusert på nåtiden. Det er nemlig en forutsetning å vite hvordan historien har blitt til for å kunne forstå nåtiden (Tveit, 2011). Det ligger mye verdifull informasjon i gamle dokumenter. Det er kilder som er verdt å ta frem igjen for å gi en ny og bedre forståelse av hva kildene betyr i en annen tid enn da de ble skrevet. Målet med å studere kilder fra fortiden er ikke å produsere en ny kunnskap som er sikker, gitt og fast en gang for alle, men å oppdatere og fornye kunnskapen på området (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I tillegg er tidsdimensjonen et sentralt kjennetegn i historisk metode. Forskningen skal være diakron, noe som innebærer et fokus rettet mot utvikling over tid. I denne oppgaven skal jeg oppfylle dette kravet gjennom å se på utviklingen i omtalen av elever med særskilte behov. Et annet kjennetegn ved historisk metode er å studere endring og endringsprosesser. I analysen av læreplanene og lovverket skal jeg gjøre dette ved å se på hva som videreføres fra en læreplan til en annen (kontinuitet) og hva som er nytt (brudd og vendepunkt) i en ny læreplan (Tveit, 2011).

3.2 Kilder

Levninger er det som er overlevert fra fortiden. Tar vi i bruk levninger blir de til kilder. Med andre ord er kilder utvalgte levninger på bakgrunn av problemstillingen. Kilder er informantene våre om fortida eller våre forbindelseslinjer til den tidlige virkeligheten. Det er vanlig å skille mellom primærkilder og sekundærkilder i arbeid med historisk materiale. En primærkilde er den opprinnelige, uavhengige kilden som ligger nærmest i tid og rom i forhold til det som skjedde. Sekundærkilder er kilder som bygger på de primære kildene. Det er tidligere tolkninger av primærkilder (Tveit, 2011). Når man tar i bruk sekundære kilder, fortolker man noe som andre har fortolket. Det blir altså flere lag med fortolkning. Det trenger ikke å være en direkte ulempe, men det er viktig å reflektere og ha en bevissthet rundt dette (Kjeldstadli, 1999). Fordelen med sekundærkilder er at de er lettere tilgjengelig enn primærkilder, og de bygger på allerede utført forskning (Tveit, 2011).

I denne oppgaven kommer jeg til å ta i bruk sekundære kilder i teoridelen om perspektiver på elevsyn. I den historiske framstillingen kommer jeg til å ta i bruk både primære kilder og sekundære kilder, men i størst grad sekundære kilder. Jeg kommer til

å ta i bruk primære kilder i selve analysen, da jeg skal studere offentlige dokumenter som lovverk og læreplaner. I forbindelse med de offentlige dokumentene i analysedelen, er det viktig å vurdere og å være kritisk til disse kildene. For eksempel er det viktig å reflektere over at læreplanene og lovverket er meddelende og normative kilder som bevisst prøver å uttrykke vurderinger, krav og ønsker (Kjeldstadli, 1999). Det er dokumenter som uttrykker mange ønsker og krav om hvordan skolen bør være, og er ikke selve virkeligheten i skolen. Dette handler om intensjonsanalyse, noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

Kildekritikk handler om redelighet og kvalitet i forskningen. Gjennomfører man en god tekstanalyse, gjennomfører man samtidig en god kildekritikk i praksis. Man kan skille mellom ytre og indre kildekritikk. Ytre kildekritikk går på kildens troverdighet. Det handler om å vurdere opphavspersonen og konteksten rundt kilden. Det vil si å bli bevisst hvem som har skrevet dokumentet til hvem og for hvilket formål. Reliabilitet er et begrep under ytre kildekritikk. I historisk metode innebærer høy reliabilitet at det er samsvar mellom flere uavhengige kilder, og med det kan man få et dekkende bilde av den historiske hendelsen. Indre kildekritikk går på kildens innhold. Da må man undersøke om kilden samsvarer med virkeligheten og om innholdet samsvarer med det vi ellers vet. Indre kildekritikk omhandler i tillegg tankene rundt sannhetsbegrepet og om kilden er representativ (Tveit, 2011). Nedenfor skal jeg gi en tydelig beskrivelse av fremgangsmåten i denne avhandlingen. Gjennom en slik åpenhet skal jeg gjøre denne oppgaven mest mulig troverdig.

3.3 Fremgangsmåte

Denne oppgaven starter med en historisk framstilling av utviklingen av elever med særskilte behov. Her tar jeg i bruk sekundærlitteratur for å skaffe meg en oversikt over hvilke elever som har vært en del av det spesialpedagogiske feltet til ulike tider, og jeg skal se på hvordan de har blitt behandlet fra slutten av 1800-tallet og frem til i dag. Den historiske framstillingen er konteksten rundt og danner grunnlaget for senere å kunne gjennomføre en analyse av læreplanene og lovverket. Den er rammen rundt oppgaven som bidrar til å skape en helhetlig oppgave. Etter den historiske framstillingen kommer jeg til selve analysedelen. Analysen deles inn etter de tre tidsepokene segregering, integrering og inkludering. I hver av epokene velger jeg ut relevante utdrag fra de ulike læreplanene og lovverkene, og viser hvordan disse utdragene speiler den historiske framstillingen og uttrykker et eller flere elevperspektiv. Det blir derfor en sammenfattende analyse, der jeg fortløpende analyserer og drøfter utdrag fra læreplanene og lovverkene. Målet er å undersøke hvilket elevsyn som kan ligge bak ulike omtaler i de ulike offentlige dokumentene.

Læreplanene og lovverket blir med andre ord mine analyseobjekt som jeg skal gjennomføre en dokumentanalyse av. Dokumentanalyse er en vitenskapelig analyse av ulike dokumenter, der man prøver å få tak i hvordan og hvorfor dokumenter ble produsert. Systematisering er et kjernebegrep i dokumentanalyse, der man må systematisere kunnskap og opplysninger fra dokumentene. Dokumentanalyse skiller seg fra kvantitativ og kvalitativ metode ved at dokumentene er skrevet for et annet formål

enn det forskeren skal bruke dem til. Forskeren har med det ingen medvirkning på kildematerialet (Thagaard, 2018). Det er en fleksibel metode som gir form for tolkning. Metoden omfatter omfattende verdidokumenter, slik at det gir muligheter for å kunne fordype seg. På den andre siden kan det være vanskelig å få tak i det vesentlige med så omfattende tekster (Nyeng, 2012). I denne oppgaven skal jeg gjennomføre en dokumentanalyse av det gjeldene lovverket til de ulike læreplanene, og analysere selve læreplanene M74, M87 og LK06, i tillegg til den overordnede delen som er gjeldende i dag. Fokuset vil være på den generelle delen av læreplanen og den delen som heter prinsipper og retningslinjer for opplæringen i L97 og prinsipper og rammer for opplæringen i LK06. Den generelle delen fra L97 ble videreført til LK06, slik at dette er det samme dokumentet. Jeg skal studere de ulike læreplanene sin omtale av elever med særskilte behov, og se på hvor stor plass spesialundervisning og denne elevgruppen får i de ulike læreplanene. Det sier noe om hvor mye de ble vektlagt i skolen i sin tid.

I denne oppgaven blir det viktig å huske på gapet mellom realitet og intensjon. Jeg vil i denne avhandlingen finne fram til de politiske intensjonene, ikke gi en beskrivelse av virkeligheten eller praksisen i skolen. De offentlige dokumentene er kildematerialet mitt, og jeg skal gjennomføre en intensjonsanalyse av dem. I tråd med ytre kildekritikk er det viktig å huske på at de offentlige dokumentene er politisk styrt. De er ikke nøytrale, men inneholder noen intensjoner og politiske målsettinger. Det blir derfor viktig å lese og analysere disse dokumentene kritisk, og ikke ta det som står der som gitte fakta. Offentlige dokumenter omhandler politikk, og med det er det en form for makt inn i bildet, slik at dokumentene kan ha en intensjon om å «overtale» leseren til å akseptere en viss politikk. Jeg ønsker med denne oppgaven å få tak i tekstene sine meninger, forståelser og intensjoner gjennom å være kritisk og refleksiv. Det er viktig å huske på at det er knyttet mye forventning bak politiske dokumenter, forventninger det kan være vanskelig å realisere i skolen. Dokumentene sier altså noe om ønsket praksis i skolen, ikke hvordan praksisen faktisk er. Man må ikke glemme at hvis det blir innført en juridisk rettighet, så betyr ikke det automatisk at praksisen endrer seg i tråd med dette. Skolekulturen sitter i skolens vegger, og det tar lang tid før den endrer seg til tross for viktige lovendringer (Thuen, 2008).

I denne oppgaven kommer jeg til å se på hva som er felles med de ulike læreplanene (kontinuitet) og hva som gjør hver av de unik (brudd) når det gjelder omtale og syn på elever med særskilte behov. Jeg er med andre ord på jakt etter endringen i omtalen og i elevsynet på denne elevgruppen fra M74 til LK06 med tilhørende lovverk. Til slutt kommer jeg til å svare på problemstillingen gjennom å oppsummere funnene og ha en siste samlet analyse.

3.4 Feilkilder

Det er lett å ta på seg samtidens briller og dømme fortiden, men det blir viktig å respektere fortiden for det den er. En av utfordringene i denne avhandlingen blir å prøve å forstå fortiden i sin samtid. Jeg skal ikke sitte på min høye hest og bare være kritisk til fortiden og kildematerialet mitt. Jeg er selv historisk og samfunnsmessig plassert, og vil være preget av min samtid, min bakgrunn, mitt kjønn og mine verdier. Det er en bagasje

jeg tar med meg inn i denne oppgaven, og som vil være med på å farge min analyse og tolkning av læreplanene og lovverket (Kjeldstadli, 1999). Det blir derfor viktig å være bevisst og reflektere over egen bakgrunn og eget ståsted, og hvordan det hindrer en fullstendig objektiv forskning. Likevel er dette en historisk oppgave, og historie tilhører disiplinen humaniora, ikke naturvitenskapen. Det vil si at den ligger nærmere litteraturen enn matematikken, og med det er det ingen målsetting å etterstrebe full objektivitet. Dette er ikke en nøytral oppgave som gir en fullverdig fortelling om fortiden. Denne oppgaven blir til ut ifra min vinkling på oppgaven, min problemstilling og min habitus. Det blir derfor ikke en fullstendig verdifri eller upartisk oppgave, men jeg ønsker å være mest mulig saklig og transparent gjennom å være bevisst dette. Fra et vitenskapsperspektiv vil dette være i tråd med relasjonismen, et vitenskapsståsted som legger seg mellom det absolutte og det relative. Det vil si at man avviser det absolutte sin tro på at det alltid finnes bare en sannhet, og man avviser relativistene sin mening om at alle teorier er like gode. Relasjonismen mener at noen teorier kan være falske og at det finnes noen kriterier for sannhet, samtidig som man avviser troen på det absoluttistiske standpunktet. Det er noe som kan være mer sant enn noe annet (Kjeldstadli, 1999).

Både min problemstilling og mitt teoretiske perspektiv er mine «briller» som jeg leser de offentlige dokumentene fra fortiden gjennom (Kjeldstadli, 1999). Det at jeg kommer fra lærerutdanningen med fordypning i spesialpedagogikk gjør at jeg langt ifra er objektiv i denne oppgaven. Jeg kommer fra en utdanning som uttrykker en ekstra varme og støtte for denne utsatte elevgruppen, og jeg blir da kanskje ekstra varsom og sensitiv for hvordan de blir fremstilt i ulike dokumenter. På den ene siden kan min bakgrunn gjøre at jeg kanskje overdriver og legger for mye i små, uvesentlige detaljer når jeg studerer de offentlige dokumentene. På den andre siden kan min faglige bakgrunn gjøre at jeg kan sette søkelyset på hvordan tilsynelatende små og uvesentlige detaljer får betydning og kan utgjøre en forskjell. Enkelte små detaljer må man være bevisst når man skal omtale en elevgruppe i ulike settinger. Vår faglige bakgrunn og ståsted er med på å farge våre syn og meninger, på godt og vondt.

Jeg har ønsket å klargjøre mitt ståsted og perspektiv for så å vise hvordan det kommer til å påvirke min analyse og tolkning. I tillegg kommer min faglige bakgrunn til å påvirke hva jeg kommer til å legge merke til og reagere på når jeg leser læreplanene og lovverket. Det jeg reagerer på og finner interessant kunne en allmenpedagog oversett fordi han/hun ikke finner det interessant, og motsatt. Det blir derfor viktig å være bevisst på at utvelgelse av hva man anser som viktig informasjon i en tekst vil variere fra person til person. En historiker gir derfor ikke et fullstendig bilde av historien, men han kan gi en del av et større bilde ut ifra sin vinkling. En annen feilkilde er at jeg kan lete etter det som bekrefter mine antagelser og oppfatninger om denne elevgruppen når jeg leser læreplanene og lovverket. Det er vanskelig å lete etter motbevis- de er lett å overse fordi de vil gjøre oss usikre og utilpass. I forskning leter man ofte etter bekreftelser på teorier man har, noe som kalles for bias (Nyeng, 2012). Det er på mange måter det enkleste for oss.

4 Kapittel 4: En historisk fremstilling av «elever med særskilte behov»

Det har vært en gradvis utvidelse opp gjennom tiden av hvem loven og retten til spesialundervisning har vært gjeldende for (Thuen, 2008). Jeg vil nå gi en redegjørelse for hvilke elever denne retten har vært forbeholdt til etter krigen, og hvordan denne elevgruppen har blitt omtalt og behandlet i samfunnet. Da kommer jeg inn på de viktige lovene og rettighetene som har påvirket denne elevgruppen. «Elever med særskilte behov» er et begrep som brukes i dagens lovverk om elever som har rett til spesialundervisning. I tråd med opplæringsloven §5-1 er dette elever «som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringsloven, 1998). Det er den siste og aktuelle utgaven jeg viser til her, da denne paragrafen har vært gjeldende siden siste endring i juni 2005. Dette er en vid definisjon som omfavner et bredt elevmangfold. Den uttrykker at det ikke er en diagnose som utløser retten til spesialundervisning, men at det er den enkelte elevs utbytte av den ordinære opplæringen som er det avgjørende. Dette er en komplisert vurdering, fordi hva menes med et tilfredsstillende utbytte? Det skal ikke være et perfekt utbytte, men et godt nok utbytte, og derfor er det en skjønnsvurdering inn i bildet som kan variere fra skole til skole. En elev kan ha rett til spesialundervisning på en skole men ikke på en annen, nettopp fordi skolene kan tolke ulikt hva som er et godt nok utbytte. Ut ifra dagens definisjon har kvaliteten på tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen relativt stor betydning for hvor mange som trenger spesialundervisning på en skole. En økning i spesialundervisning kan da være et tegn på et mislykket utdanningsystem med dårlig tilpasset opplæring. Fra et systemorientert perspektiv blir da spesialundervisning et mål på hvor god den ordinære opplæringen er til å utdanne ulike typer elever, og med det et mål på hvor inkluderende den norske skolen er (Hausstatter & Thuen, 2014).

På den andre siden kan det være problematisk at antall elever som mottar spesialundervisning blir en indikator på hvor god den ordinære opplæringen er. Det er fordi det finnes elever som vil ha behov for spesialundervisning uavhengig av hvor god den ordinære undervisningen er. I tråd med et individorientert perspektiv må man ha respekt for at enkelte barn har varige og vesentlige behov som ikke alltid kan løses i det ordinære skoletilbudet. Da blir det viktig å skape en aksept av at det er greit å motta spesialpedagogisk bistand. I mange år har det vært et klart politisk mål å redusere spesialundervisning til et minimum, og derfor er det kanskje ikke så rart at flere foreldre og barn føler en skam rundt å måtte motta spesialpedagogisk assistanse (Befring, 2012). Man kan også reflektere over at hvis vi for eksempel hadde hatt en helt annen type undervisning i dag, så ville kanskje helt andre elever hatt et «ikke tilfredsstillende utbytte». Dagens skole, slik den er organisert og styrt, er med på å påvirke og definere hvem elever med særskilte behov er.

Ovenfor har jeg gitt en beskrivelse av hvilke elever som har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven fra 1998 med sist endring fra juni 2005, men som kan endre seg om ikke lenge. Før jul 2019 kom regjeringen med et forslag om en ny opplæringslov som

er sendt til høring med frist til 1. juli 2020 (NOU 2019: 23). På bakgrunn av blant annet funnene som Nordahl-utvalget og Stoltenberg-utvalget har gjort om spesialundervisningen her i landet, har et annet utvalg lagt frem forslag om endringer i opplæringsloven. Utvalget foreslår blant annet å innføre begrepet *universell opplæring* som en ny betegnelse for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan oppfattes som noe særskilt og individuelt tilrettelagt opplæring, mens det i utdanningspolitikken er ment å bety at opplæringen, innenfor et fellesskap, skal tilrettelegges på en slik måte at den så langt det er mulig skaper et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle. Man ønsker å tydeliggjøre dette med det nye begrepet, universell opplæring, da dette er et begrep som toner ned den individuelle tilpassingen til fordel for fellesskapet. Universell opplæring betyr derfor en god opplæring i et læringsfellesskap (NOU 2019: 23).

Videre har utvalget kommet med forslag om å innføre begrepet *individuell tilrettelagt opplæring* som ny betegnelse for spesialundervisning. De mener blant annet at uttrykket spesialundervisning kan oppleves stigmatiserende og ekskluderende, og at begrepet kan virke upresist og utdatert. I tillegg til de nye betegnelsene kommer utvalget med et forslag om en lovregulering som kan skille mellom retten til individuell tilrettelagt opplæring, retten til personlig assistanse og retten til individuell fysisk tilrettelegging (NOU 2019: 23). Etter dagens regelverk kan et vedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1 omfatte både pedagogisk tilrettelegging av opplæring, personlig assistanse i skolehverdagen og fysisk tilrettelegging. I opplæringsloven fra 1998 kan spesialundervisning bestå av en rekke tiltak når det gjelder både metodikk, organisering av opplæring, praktisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging i form av spesialutstyr og læremidler (Opplæringsloven, 1998).

En slik lovendring vil skape et tydeligere skille enn i dag mellom hva som er opplæring eller pedagogisk tilrettelegging, og hva som ikke er det. I tillegg vil en slik endring føre til at retten til individuell tilrettelegging, det som i dag omtales som spesialundervisning, ikke vil favne like vidt som dagens regelverk. Det er fordi det som ikke er opplæring (undervisning), og som ikke nødvendigvis må utøves av en lærer, skal falle utenfor med dette forslaget. Elever som har behov for personlig assistanse og fysisk tilrettelegging skal få vedtak gjennom saksbehandlingsreglene i forvaltningsloven. Det vil si at det ikke skal stilles krav om at det skal foreligge en sakkyndig utredning fra PPT før kommunen skal fatte vedtaket om dette (NOU 2019: 23). En mulig lovtekst for elever med rett til individuell tilrettelagt opplæring kan få følgende ordlyd: «Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den universelle opplæringen, skal etter utvalgets forslag ha rett til pedagogiske tiltak i form av individuelt tilrettelagt opplæring for å nå kompetansemålene i ett eller flere fag eller målene i den overordnede delen av læreplanverket» (NOU 2019: 23, s. 371).

Ovenfor har jeg gitt en redegjørelse for dagens betegnelse av elever med særskilte behov, og sett på hvordan NOU 2019: 23 kan endre eller nyansere hvem retten til spesialundervisning kan omfavne i fremtiden. Siden dette bare er et forslag, kommer jeg til å bruke betegnelsen spesialundervisning videre i denne oppgaven. Tidligere i historien har det vært brukt en annen terminologi og mer snevre definisjoner av denne elevgruppen. Da omfattet retten til spesialundervisning spesifikke elever med bestemte

diagnoser, og det var tydeligere hvem elevene med særskilte behov var tidligere. Med andre ord omfavner elever med særskilte behov noen andre elever i dag enn før. I det kommende skal jeg se på utviklingen av språkbruken som har ført til dagens betegnelse, elever med særskilte behov, gjennom utviklingen fra segregering til integrering og inkludering. Jeg kommer til å gå kronologisk frem i tid, slik at jeg starter med segregeringens tid.

4.1 Segregeringens tid

I Norge fikk vi de første tilløp til spesialundervisning tidlig på 1800-tallet (Hausstatter & Thuen, 2014). Det var riktignok spesialundervisning i form av private tiltak med avstand til offentlige reformer og lover, men det var starten på en bevissthet og en tro på at de vanskeligstilte barna i samfunnet også kunne lære til tross for deres handicap (Thuen, 2008). I Norge kom det første spesialpedagogiske opplæringstilbudet med Døveinstituttet i Trondheim i 1825. Videre kom det en rekke opplæringstilbud i institusjoner utover 1800-tallet for ulike funksjonsnedsettelse. De hadde sanseforsterkning og sansekompensasjon som viktige metodiske tilnærminger for å minske funksjonstapet (Hausstatter & Thuen, 2014).

I 1881 ble det vedtatt en abnormskolelov for de som ikke passet inn i folkeskolen. Dette var den første loven for funksjonshemmede, og offentlighetens første grep om å ta ansvar for opplæring av denne elevgruppen. Staten tok allikevel ikke det fulle ansvaret for barn med funksjonsnedsettelse, selv med denne abnormskoleloven. Staten og det private delte ansvaret for opplæringen av funksjonshemmede (Thuen, 2008). Norge var det første landet i Europa som introduserte en felles lov for funksjonshemmede, slik at dette var en nyskapende lov (Hausstatter & Thuen, 2014). På den andre siden var abnormskoleloven en segregasjonslov som kun var gjeldene for døve, blinde og åndssvake (evnesvake). Loven skilte mellom dannelsesdyktige og ikke dannelsesdyktige blant funksjonshemmede, slik at den la grunnlaget for et omfattende, differensiert spesialskolesystem i Norge (Thuen, 2008).

Andre sentrale lover på 1800-tallet var *Lov om Folkeskolen paa Landet og Lov om Folkeskolen i Kjøbstederne* fra 1889. Da ble det for første gang en felles lov for folkeskolen på landet og i byene (Volckmar, 2016c). Disse lovene ble til i en tid da det var en sterk tro på en skole for alle, men det gjaldt bare alle som var opplæringsdyktige. I tråd med dette ble det et behov for å debattere om egne utdanningstiltak for barn med særskilte opplæringsbehov. På den ene siden ble folkeskolelovene viktige pionerlover for denne elevgruppen, da det ble skapt et politisk engasjement for elever med særskilte opplæringsbehov. På den andre siden poengterte de at folkeskolen ikke var for alle. Den var kun for de som kunne følge undervisningen som ble gitt. Paradoksalt nok kan man si at lovene fra 1889 som hadde en målsetting om å skape demokrati førte til et tydelig skille i samfunnet- et skille mellom de som klarte å tilpasse seg folkeskolen og de som ikke behersket dette (Askildt & Johansen, 2012; Befring, 2012). Med andre ord et tydelig skille mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever, eller mellom de normale og de unormale. Hvis enhetsskolen skulle bli en realitet i samfunnet, så måtte elever som kunne svekke kvaliteten på utdanningen utelates. Dette viser enhetsskolens

skyggesider, da den ikke inkluderte elever med funksjonshemning eller som hadde andre utfordringer (Hausstatter & Thuen, 2014). I tråd med enhetsskoletanken kan man stille spørsmål om abnormskoleloven og folkeskolelovene ble skapt for funksjonshemmede barns beste eller som et middel for at normalskolen kunne kvitte seg med problemelevne (Thuen, 2008).

På starten av 1900-tallet var det et tydelig segregert system i Norge som delte elevene inn i tre grupper: elever i normalskolen, elever i spesialskoler og ikke utdanningsdyktige elever. Elevene ble diagnostisert og plassert i en av gruppene basert på den enkeltes IQ-måling. Mange elever ble feilplassert i dette hjerteløse systemet av segregering, fordi det var vanskelig å plassere elevene som lå i grensekårene (Hausstatter & Thuen, 2014). Fram mot 1900-tallet var det også en sterk industrialisering, urbanisering og befolkningsvekst i landet, og i kampen om å få arbeid ble mange funksjonshemmede skjøvet utenfor. I tråd med dette vokste sosialdarwinismen fram. Det var en samfunnsfilosofi som pekte på at i samfunnet, i likhet med naturen, må de sterkeste sin rett være den gjeldene norm (Befring, 2012). Etter hvert tok denne tenkningen form i retning av eugenitikk. Det er en lære som ser behovet for å utøve en arve- og rasehygiene for å rydde bort uegnet og skadelige individer. Denne forferdelige tankegangen dominerte store deler av første halvdel av 1900-tallet, og det fikk som kjent store konsekvenser under andre verdenskrig under de rådende politiske ideologiene nazismen og fascismen. Det kostet et stort antall utviklingshemmede livet. Eugenitikk var også legitimert her i landet, der man steriliserte utviklingshemmede, tattere og andre minoriteter. I denne perioden ble uttrykket «ikke dannelsesdyktig» eksplisitt og systematisk brukt om de barna som hadde særskilte opplæringsbehov. Det var først i slutten av 1950-årene at vendepunktet i forståelsen av rasehygiene for alvor kom inn (Askildt & Johansen, 2012; Befring, 2012). Oppsummerende kan man si at opplæring av elever med særskilte behov fram til midten av 1900-tallet i hovedsak ble gjennomført ved spesialskoler (Befring, 2012).

I 1951 kom det en ny sentral lov for denne elevgruppen. Loven om spesialskoler av 1951 erstattet abnormloven av 1881 (Thuen, 2008). Den hadde et samlet lovgrunnlag for statlige skoler for fem kategorier av funksjonshemmede, nemlig elever med syns-, hørsels- og talehemninger, evneveike og barn og unge med tilpassingsvansker. En viktig fornyelse i denne loven var utvidelsen av det spesialpedagogiske mandatet. Det ble ikke lenger bare snakk om opplæring for døve og blinde, men nå også for tunghørte og svaksynte. Men fortsatt ble utviklingshemmede barn holdt utenfor skolens rettigheter, fordi de ble betraktet som ikke dannelsesdyktig og med det ble de ikke betraktet som skolen sitt ansvarsområde. I tråd med den nye spesialskoleloven ble det utover sekstitallet et økt behov for flere spesialskoler, da flere hadde rett til spesialundervisning. I tillegg til opprettelser av spesialskoler ble det etablert hjelpeklasser i normalskolen som satte fart på den skoleinterne spesialundervisningen. Den nye fellesloven skulle gi de ulike elevgruppene like muligheter og rettigheter, men det var fortsatt et skolesystem basert på tanken om segregering (Befring, 2012).

Parallelt med opprettelsen av flere spesialskoler og hjelpeplasser på sekstitallet, begynte det å spre seg en tvil om effekten av institusjonene og behandlingen av elevene i

befolkningen. I 1965 startet blant annet en særegen folkeaksjon kalt «Rettferd mot handikappede». Aksjonen ble opprettet for å markere folkets misnøye av samfunnets behandling av funksjonshemmede. Formålet med aksjonen var å varsle tydelig at funksjonshemmede hadde for dårlig omsorg og opplæringsmuligheter i samfunnet, og man ønsket å tvinge myndighetene til å ta grep og endre dette (Befring, 2012). Journalisten Arne Skouen (1913-2003) var en viktig initiativtaker til folkeaksjonen. I 1966 skrev han en bok, *The rights of the handicapped*, der han sammenliknet spesialskolene med en konsentrasjonsleir (Hausstatter & Thuen, 2014). Han poengterte tydelig at tilbudet til utviklingshemmede var et politisk ansvarsområde, ikke en veldedighetssak (Askildt & Johansen, 2012). Arne Skouen sitt engasjement og denne folkeaksjonen appellerte og fikk gjennomslagskraft, og det var trolig takket være denne mannen og organisasjonen «Rettferd for handikappede» at det ble et stort politisk trykk og en relativt rask endring. I tillegg fikk vi et folkerettslig bindende dokument med FN-konvensjonen i 1966 som fastslo barns grunnleggende rettigheter. Da ble det umulig å fastholde de diskriminerende forestillingene om ikke dannelsesdyktige barn. Denne konvensjonen tydeliggjorde at utviklingshemmede også hadde rett til opplæring (Befring, 2012).

4.2 Integreringens tid

I 1970-årene fikk vi et vendepunkt i tilbudet for elever med særskilte behov, da man gikk mer og mer bort fra segregering og over til integrering. En viktig grunn til det nye gjennombruddet var arbeidet Blom-utvalget gjorde. Blom-utvalget ble oppnevnt ved kongelig resolusjon i 1969, der deres oppdrag var å vurdere det spesialpedagogiske arbeidsfeltet (Blom, 1971). I 1970 la de frem en offentlig utredning som førte til en tydelig kursendring (Befring, 2012). Utvalget foreslo blant annet at spesialskolene kunne suppleres med lokale tilbud i normalskolen, slik at alle elever kunne få oppleve tilhørighet til sin lokale skole og sitt nærmiljø. Blom-utvalget så også behovet for å utvide den spesialpedagogiske kompetansen i skolen (Befring, 2012). En annen viktige konsekvens av Blom-utvalgets innstilling var at prinsippet om tilpasset opplæring for alvor kom inn. Andre konsekvenser var at fokuset ble flyttet fra årsak til behov, og at førskolebarn også skulle få spesialpedagogisk hjelp om det var nødvendig. Ikke minst uttrykte de et sterkt ønske om å skape en felles grunnskolelov som skulle gjelde for alle barn, noe som ble en realitet i 1975 (Askildt & Johansen, 2012; Hausstatter & Thuen, 2014). Blom-utvalget skapte et epokedannende dokument, og satte integrering av funksjonshemmede på dagsordenen.

Det skjedde med andre ord et viktig skifte i 1975, da spesialskoleloven av 1951 ble integrert i grunnskoleloven av 1969 (Grunnskolelova, 1976). Denne sammenslåingen av lovene sørget for at grunnskolen skulle ta ansvar for hele det brede elevmangfoldet, og understreket at alle elever hadde rett til en opplæring i tråd med sine evner og behov i normalskolen. Skolen fikk med dette et utvidet ansvarsområde. Denne lovendringen var tuftet på ideen om normalitet. Man begynte endelig å skjønne at elever med særskilte behov hadde de samme behovene for utdanning og sosial utvikling som alle andre elever. Tidligere hadde man en tankegang om å skille ut elever med særskilte behov og fokusere på handicapet, men nå ønsket man å se eleven bak handicapet (Hausstatter & Thuen, 2014). Elever med funksjonshemninger er først og fremst mennesker med vanlige behov, tanker og følelser. Det er derfor uverdigg at mange har blitt frarøvet

muligheten til ivaretagelse av allmenneskelige behov som intimitet, anerkjennelse, selvrealisering og opplevelse av likeverd og inkludering (Askildt & Johansen, 2012; Befring, 2012). På mange måter kan man si at enhetsskolens ideologi om en skole for alle ble en realitet med denne lovendringen i 1975, iallefall på papiret.

Med lovendringen i 1975 ble spesialundervisning en del av grunnskoleloven av 1969, og i tråd med denne loven var retten til spesialundervisning følgende: «For born og ungdom som ut frå ei sakkunnig vurdering treng særleg hjelp, skal det skipast spesialundervisning, i eller utanom skolen» (Grunnskolelova, 1976, §8). Tidligere, før denne lovendringen, var det elevenes medisinske situasjon og elevens alder som avgjorde hvem som hadde rett til spesialundervisning. Etter denne lovendringen var det den enkeltes pedagogiske behov som var avgjørende for hvem som fikk spesialundervisning og ikke (Hausstatter & Thuen, 2014). Det ble med andre ord et skifte fra et medisinsk og diagnostisk fokus til et pedagogisk fokus avhengig av den enkeltes behov. Lovendringen ble en milepæl som medførte en slutt på utstøtningsprosesser og ansvarsfraskrivelser som hadde basert seg på mytene om de ikke-danningsdyktige. Det å kalle noen ikke dannelsedyktig har vært en uverdigg forståelse av skolens ansvar, og begrepet ble skapt for å myndiggjøre skolens ansvarsfraskrivelse til denne elevgruppen. Det var en diskriminerende praksis, og ga en snever forståelse av menneskets mulighet til å lære. Dette var derfor et stort vendepunkt, da skolen endelig skulle gi absolutt alle barn og unge rett til opplæring i tråd med deres individuelle forutsetninger og behov (Befring, 2012).

Etter lovendringen i 1975 stod integreringstanken sterkt i Norge. Institusjonsbruken gikk ned, og det ble en kraftig vekst i spesialundervisning i grunnskolen (Thuen, 2008). Målsettingen var at ekstern spesialundervisning i egne institusjoner skulle være et supplerende tiltak, og kun være et fast tilbud hvis det etter faglig vurdering var for elevens beste (Hausstatter & Thuen, 2014). Selv om man økte tilbudet om lokal spesialundervisning i den ordinære skolen utover åttitallet, fortsatte de nasjonale spesialskolene å stå sterkt. Et todelingssystem i spesialundervisningen, der man hadde spesialundervisning i institusjoner på den ene siden og spesialundervisning i normalskolen med lokale tilbud på den andre siden, dominerte i den norske skolen helt frem til 1990-tallet (Befring, 2012; Hausstatter & Thuen, 2014). Frem til 1983 hadde grunnskolen en presisering om at retten til spesialundervisning kun gjaldt for de som «treng og kan ta imot opplæring» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 228). Det ble en definisjonsutvidelse av hvem som hadde rett og behov for spesialundervisning utover åttitallet. Det kom en bredere definisjon som hadde et økonomisk motiv i tillegg til det faglige motivet. Kommunene skulle nemlig få tilskudd til spesialundervisning (Thuen, 2008). Det var først i 1992 at statlige spesialskoler ble lagt ned, og alle elevene skulle få en opplæring i den ordinære skolen (Askildt & Johansen, 2012). I 1993 var målet om integrering så å si nådd, da spesialskolene ble lagt ned en etter en relativt fort (Hausstatter & Thuen, 2014).

4.3 Inkluderings tid

På slutten av 1990-årene gikk vi inn i ny epoke fra integrering til inkludering. Mer presist ble inkluderingsbegrepet forankret i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Denne dreiningen fra integrering til inkludering hang sammen med normaliseringstanken som dominerte her i landet fra åttitallet. Man ville nå gå bort fra skolens integreringsform som fokuserte på at elever med spesielle behov var de integrerte. Det å integrere elever var i seg selv segregerende, og et tegn på at de var annerledes og ikke hørte til skolen i utgangspunktet. Men med en inkluderende pedagogikk skiftet man fokus. Det var ikke lenger fokus på det spesielle og det som var annerledes. Nå skulle skolen omfavne alle elever, ikke bare fokusere på elever med spesielle behov (Thuen, 2008). Forskjellen på integrering og inkludering er komplekst, men oppsummert kan man si at integrering er et «ytrebegrep» med en utvendig ramme for fellesskap, mens inkludering er et «indrebegrep» med fokus på den enkeltes opplevelse av å være verdsatt i fellesskapet. Inkludering er med andre ord noe mer enn å være fysisk plassert i et klasserom med ulike elever med ulike behov. Det er den enkeltes *opplevelse* av å føle seg som en anerkjent og likeverdig deltager i fellesskapet (Befring, 2012).

Fokuset på den inkluderende skolen var et resultat av normaliseringstanken som lenge hadde stått sterkt i Norge. Normaliseringsbegrepet har gradvis blitt utvidet, og i inkluderings tid inngår individuelle forskjeller og elever med særskilte behov som en del av normalitetsbegrepet. Utover nittitallet og videre inn i årtusenskiftet har man utvidet normaliseringsbegrepet og i mindre grad tatt i bruk segregerende uttrykk som for eksempel avvik, annerledeshet og unormal. I målsettingen om en inkluderende skole for alle, er elever med særskilte behov en viktig del. Alle skal med, og det skal ikke trekkes unødvendige skillelinjer mellom funksjonshemninger og andre når det gjelder oppdragelse og undervisning. Dette kan være et tegn på at skolen har utviklet en større forståelse og toleranse for elevmangfoldet. Likevel må man erkjenne annerledesheten som finnes hos elever med særskilte behov for at de skal ha en fordel av normaliseringsbegrepet. Man må ikke skjule forskjellene, men akseptere at ulikheter er en del av normaliseringsbegrepet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

I 1998 fikk vi en ny grunnskolelov, opplæringsloven av 1998. Dette er den siste loven eller rettigheten som har påvirket denne elevgruppen markant. Opplæringsloven av 1998 var en felles lov for grunnskolen og videregående opplæring, og den videreførte intensjonen om en skole for alle. I tråd med loven skulle alle elever få en opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Elever som ut ifra sakkyndig vurdering hadde behov for særskilt hjelp skulle få spesialundervisning i eller utenom skolen. Det som var nytt med denne loven, var at alle elever som mottok spesialundervisning skulle få en individuell opplæringsplan (IOP) (Askildt & Johansen, 2012). Dette var en lov som styrket tilpasset opplæring og spesialundervisningens plass i den norske skolen. Det er denne loven som er gjeldende i dag, og etter denne loven har elever med særskilte behov blitt sett på som en naturlig del av elevmangfoldet i den norske skolen, iallefall på papiret etter norske lover. Som nevnt tidligere kan det komme en ny opplæringslov i 2020. I NOU 2019:23 står inkluderingstanken fortsatt sterkt, da utvalget presiserer at de ønsker å gi en lovendring som sørger for at alle elever føler seg inkludert i fellesskapet (NOU 2019: 23).

Et dilemma utover 2000-tallet har blant annet handlet om hvilken plass spesialundervisningen har hatt i målsettingen om en inkluderende skole for alle. Fra midten av 1990-tallet var det en målsetting om å redusere spesialundervisningen til et minimum, i tråd med målsettingen om inkludering. Det var nemlig en rådende tankegang at spesialundervisning og inkludering ikke var kompatible- de kunne ikke fungere sammen (Hausstatter & Thuen, 2014). Selv om målsettingen var minst mulig spesialundervisning, ble det en økning i andelen som mottok spesialundervisning, noe som var sammenfallende med etterdønningen av PISA-sjokket i 2001 og kunnskapsløftet i 2006 (Wendelborg, 2017). Økningen i andelen som mottok spesialundervisning utover 2000-tallet kan ses i sammenheng med den nye og markante nyliberalistiske utdanningspolitikken som regjerte i den norske skolen i tusenårsskiftet. Det ble en økt tro på at konkurranse, effektivitet og måling av kvalitet kunne bidra til å heve den norske akademiske standarden (Volckmar, 2016b). Politikerne hadde med dette flere uforenelige mål utover 2000-tallet. I analysedelen kommer jeg til å ta opp utfordringen med å forene målsettingene om en inkluderende skole, om å redusere spesialundervisning til et minimum og om å heve den norske akademiske standarden gjennom økt testregime.

5 Kapittel 5: Analyse av lovverk og læreplaner

I dette kapittelet skal jeg analysere elevsynet slik det framkommer i lovverk og læreplaner i periodene med segregering, integrering og inkludering. For hver periode vil jeg analysere relevante utdrag og sitat fra lovverk og læreplan i lys av den historiske framstillingen, for så å analysere hvilke(t) elevsyn som kan ligge bak de ulike omtalene. Dette blir derfor en sammenfattende analyse, der jeg fortløpende drøfter og kommenterer utdrag fra læreplaner og lovverk. Jeg kommer til å velge ut relevante sitat som tydelig speiler den historiske framstillingen og sitat som tydelig uttrykker et elevsyn. I tråd med det jeg nevnte i metodekapittelet, vil en feilkilde i denne drøftingen være at jeg kun velger ut enkelte utdrag fra læreplanen og lovverket som er relevante i henhold til min problemstilling. Slike utvelgelser gir ikke nødvendigvis et helhetlig bilde av læreplanene sitt syn på elever med særskilte behov, men det er dette som er utgangspunktet for denne analysen. Til slutt kommer jeg til å oppsummere mine funn og ha en siste sammenfattende analyse.

Som nevnt tidligere kommer jeg til å hente de ulike utdragene eller sitatene fra de ulike generelle delene i læreplanene. I tillegg kommer jeg til å finne noen utdrag fra delen som heter «prinsipper og retningslinjer for opplæringen» i L97 og delen som heter «prinsipper og rammer for opplæringen» i LK06. Det er i de generelle delene at de overordnede målene og prinsippene for skolens virksomhet står, og den utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven. Den inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen, slik at det blir interessant å se hvilken plass elever med særskilte behov har her. Jeg skal også se på det gjeldende lovverket til den kommende læreplanen, da lovverket er overordnet og styrende for læreplanen. Læreplanene og lovverkene speiler hverandre og utgjør til sammen samfunnets styringsinstrument for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Før jeg starter vil jeg bare presisere at man ikke må glemme at elever med særskilte behov er en stor og kompleks elevgruppe som omfavner et vidt elevmangfold, selv om jeg omtaler de som én elevgruppe i denne oppgaven.

5.1 Segregeringens tid

5.1.1 Spesialscoleloven av 1951

Spesialscoleloven av 1951 var det gjeldende lovverket i segregeringens tid, og var gjeldende helt fram til neste periode og ny lovgivning i 1975. Som nevnt i den historiske framstillingen var dette en felles lov for fem kategorier av funksjonshemmede, nemlig døve og elever med sterkt nedsatt hørsel, blinde og elever med sterkt nedsatt syn, evneveike, elever med tale- lese- eller skrivevansker og barn med tilpassingsvansker. Det var egne spesialskoler for de ulike kategoriene av funksjonshemninger (Lov av 23. november 1951 om *spesialskoler*, 1952). Spesialscoleloven uttrykte med dette samtidens

segregerende skolesystem, da loven skilte mellom de ulike funksjonshemningene og plasserte elever med ulike funksjonshemninger i hver sin skole.

Videre ser man trekk av det segregerende skolesystemet i spesialskoleloven gjennom dens forklaring av at det var elevenes medisinske situasjon og alder som avgjorde hvem som hadde rett til spesialundervisning og ikke (Lov av 23. november 1951 om spesialskoler, 1952). I kapittel 6, «Melding, opptaking, overflytting og utskrivning», kommer det tydelig frem hvilke elever som fikk gå i spesialskolen og hvem som ikke fikk det. For eksempel ble elever som man antok kunne få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen i folkeskolen, utskrevet fra spesialskolene, og de fikk muligheten til å prøve seg i folkeskolen. Videre risikerte også elever som ikke hadde utbytte av opplæringen i spesialskolen å bli utskrevet fra skolen. Hvis en elev ikke oppførte seg eller hvis han/hun hadde skadelig påvirkning på andre elever, stod også eleven i fare for å bli stengt ute fra skolen (Lov av 23. november 1951 om spesialskoler, 1952). Denne loven var et resultat av samtidens sterke fokus på diagnostisering, da diagnostisering var en forutsetning for å få spesialundervisning. Det segregerte systemet skapte et tydelig skille mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, og ikke minst et tydelig skille mellom de som hadde rett til spesialundervisning og de som ikke hadde denne rettigheten (Hausstatter & Thuen, 2014). Samfunnet ble delt inn i de «normale» som tilhørte folkeskolen, de «unormale» som gikk i spesialskoler og hadde utbytte av det og «avvikere» som ikke fikk noe skoletilbud på grunn av dårlig oppførsel eller mangel på utbytte av opplæringen i spesialskolene. På mange måter kan man si at segregeringens fokus på diagnostisering snevret inn normaliseringsbegrepet.

Diagnostisering er på mange måter identitetsskapende, noe som gjør det vanskelig å komme ut av rollen som et avvik. På den ene siden ga diagnosen eleven en varig merkelapp i et stigmatiserende samfunn, men på den andre siden var de avhengige av å få en diagnose for å få ekstra ressurser og for å få spesialundervisning. I spesialskolene hadde elevene rett på en opplæring i tråd med sine forutsetninger, slik at de skulle få ut sitt fulle potensial i et tilbud tilrettelagt av ansatte med spesialkompetanse. Det var med andre ord en kamp om diagnostisering for å få rettigheter og en god opplæring (Lysberg & Uthus, 2004).

I spesialskoleloven av 1951 står det at elevene i spesialskolene skulle få de samme undervisningsfagene som elevene i folkeskolen, men de skulle i tillegg få spesialhjelp i henhold til sine utfordringer. Elever som hadde behov for spesialopplæring for å avhjelpe sine vansker skulle få det, og elever som hadde sanse- eller evnemangel skulle få hjelp gjennom støttefag (Lov av 23. november 1951 om spesialskoler, 1952). Loven fokuserte med dette på elevenes svake sider. Utdraget kan tolkes som at spesialopplæringen skulle være til hjelp for å minske manglene som elevene i utgangspunktet hadde. Et slikt fokus på elevenes begrensninger samsvarer med en individorientert forståelse av særskilte behov. Videre viser loven en individorientert forståelse gjennom sitt sterke fokus på diagnostisering og sin snevre forståelse av særskilte behov. Loven uttrykker en snever forståelse når den uttrykker at elever med samme diagnose har de samme behovene, og med det skal bli møtt med den samme spesialopplæringen. På bakgrunn av dette ble elevens diagnose avgjørende for hvilken spesialopplæring han/hun fikk. Tilbudet var på

den ene siden individrettet fordi eleven fikk en spesialopplæring ut ifra sin diagnose, men på den andre siden var det en snever forståelse fordi elever med samme diagnose fikk den samme spesialopplæringen. Nedenfor skal jeg utdype hvorfor den segregerende epoken med denne spesialskoleloven kan knyttes til en individorientert forståelse av elever med særskilte behov.

5.1.2 Elevsyn i segregeringens tid

I de ulike utdragene fra spesialskoleloven av 1951, finner man flere trekk av en individorientert forståelse av elever med særskilte behov. Utdragene ovenfor signaliserer at det var eleven som var problemet, ikke det sosiale systemet. Videre ble behovene til elever med særskilte behov sett på som medisinsk eller biologisk betinget. På mange måter lå det en ansvarsfraskrivelse i bunnen med en slik forståelse av særskilte behov. Det er fordi det var eleven som måtte tilpasse seg skolen, ikke omvendt. Det var eleven sitt ansvar å mestre opplæringen, hvis ikke stod han/hun i fare for å bli utskrevet fra skolen. Ansvaret ble med dette skjøvet over til eleven, da han/hun selv var ansvarlig for sin egen skjebne. Man tok heller ikke i betraktning hvordan undervisningssituasjonen kunne skape avvik.

Et annet eksempel på en individorientert forståelse i spesialskoleloven, var at man tydelig delte elever med ulik funksjonshemming inn etter art og grad. I dette lå det at elever med samme diagnose skulle få den samme spesialopplæringen. Det var for eksempel en forståelse av at alle elever med atferdsvansker skulle bli møtt med den samme metoden for å få avhjulpet sine vansker. Man mente at elever med en bestemt diagnose oppførte seg på en bestemt måte, og med det trengte de en bestemt type opplæring. Elevene ble med dette tydelig delt inn i kategorier ut ifra sine diagnoser, og deres diagnose ble altoverstyrende og definerte hvem de var som person. Problemene til eleven ble sett på som klart avgrenset og stabile fremfor å være noe som kunne variere i tid og kontekst (Lysberg & Uthus, 2004).

Ut ifra et individorientert perspektiv er det forståelig at elever med særskilte behov fikk en segregerert opplæring i spesialskoler, atskilt fra den ordinære skolen (Uthus, 2013). Det er fordi når problemet ble sett på som varig og noe som lå i eleven, er det lite den ordinære skolen kan gjøre for denne elevgruppen. Spesialskoler ble med dette sett på som den beste løsningen for elever med særskilte behov, der de kunne få en annen og mer tilrettelagt undervisning. I segregeringens tid med en individorientert forståelse av særskilte behov, ble spesialskoler ment som et godt og viktig tiltak for denne elevgruppen. I tillegg ble spesialskolene til hjelp for å avlaste folkeskolen for de elevene som hadde størst utfordringer (Lysberg & Uthus, 2004). Spesialskolene ble ansett som en vinn-vinn-situasjon for både folkeskolen og elever med særskilte behov.

Det er viktig å prøve å forstå fortiden i sin samtid, og forstå at spesialskolene i segregeringens tid var ment som noe godt ut ifra deres perspektiv og forståelse av særskilte behov. I senere tid, med en annen og mer nyansert forståelse og perspektiv på særskilte behov, er det lett å kritisere og dømme fortiden. Vi må derfor prøve å lære av

fortiden, slik at vi kan skape bedre opplæringstilbud for denne elevgruppen ut ifra en nyere og mer nyansert forståelse av særskilte behov.

5.2 Integreringens tid

På 70-tallet fikk vi en overgangstid, der man gikk mer og mer bort ifra segregering og over til integrering. Blom-utvalget skal ha en del ære for dette, da de jobbet med blant annet å få til en ny lovgivning. De uttrykte et klart ønske om at spesialundervisningen burde komme inn i grunnskoleloven, slik at også barn med funksjonshemning kunne føle tilhørighet til sin lokale skole (Befring, 2012). Det var i denne overgangstiden at læreplanverket av 1974 ble utformet. M74 er en rammeplan. Det vil si at lærestoffet ble lagt opp i treårsplaner, der den enkelte lærer selv fikk bestemme hva som skulle undervises i og når det skulle gjøres. Rammeplanen ga derfor den enkelte skole og den enkelte lærer et stort handlingsrom (Volckmar, 2016a). Lærere fikk valgfrihet til å velge lærestoff og metode ut ifra sine elevers forutsetninger, behov og interesser. På den ene siden ga friheten rom til å ivareta elevmangfoldet med individuelle forskjeller, men på den andre siden ga friheten læreren et større ansvar (Imsen, 2016). Mønsterplanen av 1974 ble til i en tid da integreringstanken vokste, slik at man finner mange gode intensjoner her. Likevel var læreplanen preget av et lenge dominerende segregert skolesystem her i landet. Nedenfor skal jeg utdype hvordan M74 bar preg av å bli utformet i en slik overgangstid.

5.2.1 Differensiering, individualisering og tilpasset opplæring i M74

Debatten om organisering av opplæringen i forkant av M74 førte til at man med denne læreplanen skulle gå bort ifra en organisatorisk differensiering (en gruppering av elever etter evner, anlegg og interesser) til fordel for en pedagogisk differensiering i sammenholdte klasser (Volckmar, 2016a). Elevene skulle nå få arbeide med ulikt lærestoff både når det gjaldt nivå, tempo og art innenfor en og samme klasse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 29). Overgangen til en pedagogisk differensiering gjaldt for elever flest, men for elever med behov for hjelpetiltak (som er den benevnelsen som ble brukt), ble segregerende tiltak fremdeles sett på som et bedre pedagogisk tilbud (Thuen, 2008). Slike segregerende tiltak burde riktignok begrenses og kun benyttes når det var helt nødvendig. Målet var at elever med vansker skulle få hjelp «så lenge det er pedagogisk forsvarlig» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 67) innenfor klassens rammer (Thuen, 2008).

Debatten om organisering førte blant annet til at differensiering, individualisering og tilpasset opplæring ble tre nøkkelbegreper i M74. I den historiske framstillingen viste jeg til at prinsippet tilpasset opplæring for alvor kom inn på 1970-tallet, og i denne læreplanen skulle målet om tilpasset opplæring bli nådd gjennom en differensiert og individuell opplæring. Differensieringen ble nøkkelen for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger innenfor en og samme klasse. Videre ble individualisering sett på som løsningen for å kunne gjennomføre en pedagogisk differensiering. Dette krevde disiplinerte og selvstendige elever som kunne arbeide på egen hånd med bruk av selvinstruerende læremidler. Til tross for individualisering og differensiering i klasserommet, fantes det elever med et så sterkt differensieringsbehov

at de trengte organisatoriske tiltak for å tilfredsstillere kravet om individualisering. Læreplanen uttrykker dette slik: «Hvis en tilfredsstillende individualisering skal kunne gjennomføres, er organisatoriske tiltak nødvendig» for enkelte elever med behov for hjelpetiltak (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 51-52).

I debatten om organisering av opplæring finner man igjen både segregerende og integrerende trekk. For det første finner man igjen tanken om integrering gjennom et organiseringskifte fra organisatorisk til pedagogisk differensiering, der målet var at alle elever skulle få en tilpasset opplæring innenfor rammen av klassen. Dette signaliserte at det var skolen som skulle tilpasse seg elevene og det var skolens ansvar å legge til rette for at den enkelte kunne realisere sine muligheter. Denne debatten viser et skifte til et systemorientert elevsyn, da skolen skulle ta et ansvar for å drive en tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på en tanke og tro på at alle kan lære så lenge de får en opplæring som tar hensyn til deres behov og forutsetninger, i tråd med et systemorientert perspektiv. På den andre siden ble fortsatt segregerende tiltak sett på som et bedre tilbud for elever med behov for hjelpetiltak, slik at det kan virke som debatten om pedagogisk differensiering ikke gjaldt for denne elevgruppen. Debatten ble segregerende i den forstand at elever med behov for hjelpetiltak ikke var en del av begrepet «alle» elever.

Læreplanen av 1974 viet ikke stor oppmerksomhet til spesialundervisning, men den la stor vekt på tilpasset opplæring og elevenes ulike individuelle behov. På bakgrunn av dette ble læreplanen ideologisk viktig for den videre utviklingen innen spesialundervisning (Thuen, 2008). Ut ifra dette kan man si at spesialundervisning ble sett på som ytterligere tilpasset opplæring, og elevens utbytte av opplæringen var viktigere enn organiseringsform. Det vil si at det var viktigere at eleven fikk en god og tilrettelagt opplæring enn at opplæringen måtte foregå i den ordinære opplæringen. Hvis en elev hadde bedre utbytte av opplæringen i et segregert enn i et internt tilbud, så skulle eleven få tilbud om segregerte tiltak. I M74 hadde man tro på at individualisering og differensiering ville gi alle elever en god læring, helse og trivsel i skolen, og realisere den enkeltes muligheter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Læreplanens sterke fokus på individualisering signaliserte at opplæringen skulle ha den enkelte elev for øye fremfor gruppen. Dette er i tråd med det individorienterte elevsynet, da man ikke må glemme det unike ved den enkelte. Men læreplanen viser også tegn til et systemorientert perspektiv når den presiserer at «individualisering må ikke svekke fellesskapsfølelsen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 53).

5.2.2 Mønsterplanen av 1974, en plass mellom det segregerte og det integrerte

Det er tydelig at M74 ble til i overgangen fra segregering til integrering da den uttrykker at «hjelpetiltakene kan omfatte særskilt tilrettelagt undervisning i vanlig klasse, for elever enkeltvis utenfor vanlig klasse, i særskilte grupper» eller i spesialskoler (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 66). Den åpnet opp for mange forskjellige organiseringsformer- noen av segregerende art og noen av integrerende art. M74 uttrykte et klart ønske om en integrerende skole, fordi målsettingen var å utvikle de interne tiltakene slik at behovet for eksterne tiltak ble minst mulig. «Så langt det er pedagogisk

forsvarlig, må elever med vansker få hjelp innenfor klassens rammer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 67). Samtidig uttrykker den at det var en best mulig tilpasset og differensiert opplæring som var det viktigste, uavhengig av organiseringsmåte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Med andre ord var elevens utbytte av opplæring det viktigste, slik at organiseringsform kom i andre rekke.

På den ene siden finner man igjen tanken om en skole for alle i M74, da læreplanen blant annet uttrykker at elever med hjelpetiltak skal integreres i et naturlig sosialt fellesskap (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 65). Dette kan tolkes som at elever med hjelpetiltak på lik linje med andre elever skal få ta del i fellesskapet. Denne integreringstanken kan være en begynnende akseptering av en lenge ekskludert elevgruppe i samfunnet. Dette bekreftes når det under overskriften «grunnskolens oppgave» presiseres at det skal være en aksept for at elevene er ulike. Skolen må sørge for at elevene godtar hverandre som ulike individer, samtidig som de er likeverdige individer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11).

På den andre siden ser man også trekk av at denne elevgruppen ble segregert i M74. Under overskriften «skolesamfunnet» står det blant annet at «i et årskull vil det alltid finnes elever med særlig høy eller lav evnemessig utrustning, og disse elever vil vanskelig kunne få fullgod behandling og opplæring gjennom grunnskolens vanlige undervisning» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 19). Dette kan tolkes som at elever med hjelpetiltak trenger en egen og annerledes undervisning, i tråd med et individorientert perspektiv. De var noe eget og skilte seg ut, og ble derfor ikke en del av begrepet «alle elever» i denne læreplanen. Denne tankegangen kommer også fram under overskriften «sosialpedagogisk tjeneste/rådgivning». Her står det at enkelte elever vil kreve tiltak av spesiell art, fordi de for eksempel mangler nødvendig modenhet for selvstendig arbeid eller trenger mer tilsyn og hjelp enn det en lærer kan gi (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 62). Dette kan være tegn på en individorientert forståelse, da skolen fraskrev seg et ansvar og forklarte at det var faktorer i eleven som gjorde at det måtte settes inn spesielle og særegne tiltak. Dette er en sammenheng med lovverket av 1951, da elevene kun fikk bli i skolen hvis skolen klarte å håndtere deres vansker.

Det er et eget kapittel i M74 som heter «hjelpetiltak og spesialundervisning». Her står det eksplisitt om elever med behov for hjelpetiltak. Kapitlet innledes med at de er «en uensartet gruppe med mangeartede og ofte sammensatte vansker og behov» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 65). Her omtales elever som blant annet har sansesvikt, evnesvikt, talevansker, atferdsforstyrrelser og bevegelseshemninger. Det vises videre til eventuelle konsekvenser av slike vansker og skader, som for eksempel emosjonelle og sosiale problemer og hvordan det kan hemme barnets utvikling. Disse utfordringene forsterker kravene til et hensiktsmessig undervisnings- og behandlingsopplegg (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 65).

Innledningen i dette kapitlet bekrefter det nevnte dominerende individorienterte perspektivet i M74. Her blir elevenes vansker eller behov sett på som noe eleven eier og

som han/hun har vanskeligheter med å bli kvitt. Et konkret eksempel på at vanskene eller behovene ble sett på som medisinsk eller biologisk betinget, er at vanskene skulle bli møtt med et hensiktsmessig behandlingsopplegg. Dette signaliserer at det er eleven som trenger behandling, og tiltakene rettes derfor mot eleven. Videre var det en oppfatning av at elever med hjelpetiltak trengte en særskilt og annerledes undervisning ut ifra sine vansker. De skiller seg ut på grunn av sine behov. Videre kommer det individorienterte perspektivet til syne gjennom et tilsynelatende sterkt fokus på elevenes vansker fremfor utviklingsområder. På den andre siden uttrykker utdraget ovenfor også en erkjennelse og en aksept av at noen elever har noen vedvarende vansker. Med en slik erkjennelse tar man elevenes vansker og utfordringer på alvor, og uttrykker en respekt og varme for den enkelte. Et slik fokus på elevens egenverdi er også i tråd med et individorientert perspektiv.

Det er tydelig at M74 var preget av et lenge dominerende segregerende skolesystem her i landet, og jeg har vist til flere trekk av en individorientert forståelse av særskilte behov ovenfor. I tillegg har jeg tatt i bruk et analytisk grep som har innebåret å undersøke en liten detalj i læreplanen, og vurdere hva det kan signalisere. For eksempel har jeg undersøkt om M74 har plassert diagnosen foran eller bak eleven. Det er for eksempel en vesentlig forskjell om man omtaler «elever med blindhet» eller «blinde elever». Plassering av diagnose får betydning, fordi det signaliserer om det er eleven eller diagnosen som er det viktigste. En elev er så mye mer enn sin diagnose, slik at man må huske på å se eleven bak diagnosen. Dette har variert en del i M74, men som oftest ble diagnosen satt foran eleven. For eksempel på s. 19 brukes ordlyden «sterkt avvikende elever». Dette er et sterkt segregerende uttrykk, der diagnosen kommer først og blir det viktigste. I et individorientert perspektiv er det mye fokus på diagnostisering, og slike uttrykk kan være et tegn på at M74 var preget av et individorientert elevsyn etter en lang segregeringstid i Norge. Men som nevnt tidligere viser læreplanen også tegn på et systemorientert perspektiv blant annet gjennom et sterkt fokus på tilpasset opplæring. Men selv om det flere plasser er et sterkt fokus på vansker fremfor vekstområder, står det på s. 65 at det etter lov om grunnskolen skal gis hjelpetiltak for alle elever som trenger det, og at tiltakene skal være tilpasset elevenes individuelle behov og utviklingsmuligheter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 65). Med dette viser M74 også et tegn på et mer helhetlig fokus på eleven. Her skal tiltakene rettes mot utviklingsmulighetene til den enkelte, noe som viser at man skal se eleven bak diagnosen og ha et fokus på det eleven mestrer.

5.2.3 Endringer i lovverket

I 1975 ble Blom-utvalgets ønske om en ny lovgivning en realitet. Da ble spesialundervisningen en del av grunnskoleloven av 1969. Lovendringen førte til følgende lovtekst: «For born og ungdom som ut frå ei sakkunnig vurdering treng særleg hjelp, skal det skipast spesialundervisning, i eller utanom skolen» (Grunnskolelova, 1976, §8). Dette ble en stor endring fra spesialskoleloven av 1951. Spesialundervisning var ikke lenger bare forbeholdt de fem kategoriene av funksjonshemninger. Nå var det elevenes pedagogiske behov som ble avgjørende for retten til spesialundervisning. Det ble med dette en utvidelse av hvem som hadde rett til og behov for spesialundervisning med denne nye loven. Det ble som nevnt i den historiske framstillingen et skifte fra et medisinsk til et pedagogisk fokus, der retten til spesialundervisning ikke lenger skulle

bestemmes ut ifra bestemte diagnoser (Hausstatter & Thuen, 2014). Lovendringen førte til at diagnostiseringsbegrepet ble nedtonet, og med det gikk man over til en tydeligere integreringspraksis og et mer systemorientert elevsyn i lovverket.

Da retten til spesialundervisning ble begrunnet ut ifra medisinske og diagnostiske kriterier skulle man avhjelpe særskilte behov på individnivå, mens nå skulle fokuset være på hvordan endringer og tiltak på systemnivå kunne forhindre at særskilte behov oppstod eller utviklet seg (Uthus, 2013). Problemet lå med andre ord i systemet, ikke i eleven. Det systemorienterte perspektivet kom som en kritikk mot segregeringens retning mot et behandlingssamfunn. I tillegg kritiserte man det individorienterte samfunnet for å overse faktorer i læringsmiljøet som kunne skape enkelte behov hos elevene. Mens det individorienterte perspektivet satte fokus på elevens manglende evne til å tilpasse seg skolen, ble det nå endret fokus til at det var skolen som ikke evnet å tilpasse seg eleven (Lysberg & Uthus, 2004).

5.2.4 Lovendringens påvirkning på M87

M87 var en revidert utgave av M74, og videreførte de bærende prinsippene fra M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 7). For eksempel ble tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp i all undervisning, og individualiseringsprinsippet ble ført et langt skritt videre fra M74 til M87 (Thuen, 2008). I likhet med M74 var også M87 en rammeplan, men den strammet litt inn på friheten til å velge lærestoff i forhold til M74 (Imsen, 2016). Fra M74 til M87 hadde grunnskolen integreringsperspektiv skiftet fra å være segregerende til å bli mer inkluderende, slik at man kan anta at tanken om integrering var sterkere i M87 enn i M74 (Thuen, 2008). Selv om M87 på mange måter bare var en revisjon av M74, ble overgangen fra M74 til M87 sentral for elever med særskilte behov ved tanke på denne lovendringen i 1975.

I Mønsterplanen av 1987 omtales elever med rett til spesialundervisning som elever med særskilte behov. Den viktige lovendringen i 1975 presiseres allerede på første side under overskriften «grunnskolen oppgave». Her står det at loven om spesialskoler ble opphevet i 1975, og at loven om grunnskolen ble utvidet til å omfatte alle barn i opplæringspliktig alder. Videre ble det uttrykt i skolelovens paragraf 7.1 at «alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 13). Her ser man hvordan lovverket la rammene og føringene for læreplanen. Denne lovendringen kan være en viktig forklaring på hvorfor integreringstanken stod betydelig sterkere i M87 enn i M74. Det var som nevnt i den historiske framstillingen ikke lenger lov å kalle noen ikke dannelsedyktig med loven av 1975, og med det skulle grunnskolen ta ansvar for absolutt alle elever. Denne tankegangen finner vi i M87 når den presiserer at skolen aktivt skal motarbeide diskriminerende holdninger ovenfor grupper av elever eller enkelte elever. Videre styrkes tanken om integrering under overskriften «til elever, lærere og foreldre», da det her står at «grunnskolen er en skole for alle, og den skal gi alle ei likeverdig opplæring» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4). I M87 blir likeverdig forstått som å vise respekt og omsorg for den enkelte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 26). Siden elever er forskjellige, må undervisningen variere fra elev til elev og fra klasse til klasse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4). Likeverdig opplæring blir det

motsatte av en lik opplæring, og tilpasset opplæring blir nøkkelen for å nå målet om en likeverdig opplæring for alle.

5.2.5 Fellestrekk for M74 og M87

M87 videreførte som nevnt M74 sitt sterke fokus på differensiering og tilpasset opplæring. I M87 presiseres det at jo mer selvstendig elevene arbeider, jo mer vil skolen klare å tilpasse undervisningen til den enkelte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4). Tilpasset opplæring ble med dette sett på som individuelt arbeid, der hver enkelt skulle få en opplæring i samsvar med sine evner og behov. Selv om de to rammeplanene hadde en felles forståelse for differensiering og tilpasset opplæring, så var det først med M87 at disse prinsippene for alvor også gjaldt for elever med særskilte behov. Dette har som nevnt en sammenheng med lovendringen av 1975, som ga absolutt alle elever rett til opplæring. M87 sitt sterke fokus på differensiering og tilpasset opplæring kommer fram under overskriften «individuell tilpasning». Her står det at «det kan foretas individuelle bortvalg og tilvalg av delemner og i enkelte tilfeller av hovedemner for at den enkelte elev skal få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 42). Dette tilbudet var et resultat av at alle skulle få ei likeverdig opplæring i denne læreplanen. Tilpasset opplæring ble med dette viktigere enn organiseringsform i M87, da tilpasset opplæring var en forutsetning for å kunne gi alle elever ei likeverdig opplæring. Likeverd og respekt for menneskeverdet var en grunnleggende tankegang for skolens virksomhet i M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). M87 sin respekt for den enkeltes egenart er i tråd med et individorientert perspektiv. Eleven skulle få en opplæring i tråd med sin egenart, og den enkelte ble sett på som et selvstendig, unikt individ. På den andre siden er et sterkt fokus på tilpasset opplæring i tråd med et systemorientert perspektiv, fordi det uttrykker at skolen kan gjøre en del for at den enkelte skal lykkes i opplæringen.

5.2.6 Kapitlet om «likeverdig og tilpasset opplæring» i M87

Det er i kapittel tre, «likeverdig og tilpasset opplæring», at M87 eksplisitt tar for seg blant annet elever med særskilte behov. Her presiseres det at alle barn, uavhengig av hvor de bor i landet, kjønn og sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, har rett til ei likeverdig opplæring. Det kommer tydelig frem at alle elever skal få de beste utviklingsvilkårene, og med det en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger. Alle elever skal ha samme muligheter til å få utfordringer og oppleve mestring (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I tråd med dette ble tilpasset opplæring sett på som en del av skolens ordinære arbeid. Det finnes likevel noen elever som har behov og utfordringer som gjør at de trenger særskilte tiltak for å få en tilpasset opplæring. Spesialundervisning ble dermed sett på som en naturlig del av arbeidet med å gi absolutt alle en tilpasset opplæring i M87. «Spesialundervisning er en naturlig del av skolens arbeid med å legge til rette og gjennomføre tilpasset opplæring. Den enkelte kommune har ansvaret for at alle barn og unge får undervisning som samsvarer med deres forutsetninger og behov» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 27).

Videre i dette kapitlet fremheves det at barn og unge som trenger spesialundervisning er en uensartet gruppe med ulike og ofte sammensatte vansker og behov. Dette kan

omhandle ulike grader av sansesvikt, talevansker, lesevansker, generelle lærevansker, bevegelsehemninger eller atferdsvansker. Vanskelige oppvekstvilkår kan også bidra til å skape problemer for enkelte barn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Ut ifra M74 sin beskrivelse av denne elevgruppen var det i hovedsak en individorientert forståelse av særskilte behov, mens det i M87 er en mer systemorientert forståelse. Det begrunner jeg med at man blant annet skriver at vanskelige oppvekstvilkår kan skape vansker for eleven. Dette er et eksempel på at problemet kan ligge utenfor eleven.

5.2.7 Den sterke integreringstanken i M87

Selv om M87 viste en sterk omsorg for den enkelte, så uttrykte planen samtidig en omsorg for fellesskapet. Fellesskapsopplevelsen hang høyt i denne læreplanen. Elever med særskilte behov skulle på lik linje med andre elever ha utbytte av å være med i et fellesskap og samarbeid. Planen uttrykte at det var viktig å ha en plass å høre til for å kunne trives og utvikle seg i skolen. Tilpasset opplæring handlet i denne sammenhengen om å legge til rette for arbeidsmåter og samværsformer som ga alle elever mulighet til å yte bidrag til fellesskapet ut fra egne forutsetninger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). På side 50 står det for eksempel at for elever med særskilte behov «vil den sosiale og intellektuelle kontakten med elevene gir, ofte virke stimulerende på læringen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 50). Dette er et tydelig eksempel på at integreringstanken for alvor kom inn med denne læreplanen. I tråd med integreringstanken presiseres det at «elever med vansker bør få undervisning innenfor klassens rammer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 28). Innenfor fellesskapet kan elevene derimot grupperes på ulike måter etter behov. Tiltakene som settes i verk må midlertidig gi grunnlag for samhandling og fellesskapsopplevelser. I de tilfellene der elever trenger særskilt tilrettelegging, er det nødvendig med et nært og forpliktende samarbeid mellom lærerne. I enkelte tilfeller kan det også være aktuelt med opplæring i egne skoler for spesialundervisning for en kortere eller lengre periode dersom foreldrene ønsker det, og hvis eleven får et kvalitativt bedre tilbud av det. Det er altså foreldrene som har avgjørelsesmyndighet, eventuelt sammen med eleven, i valget mellom alternative skoletilbud (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

Det presiseres tydelig i den siste rammeplanen at elever med særskilte behov burde få opplæring innenfor klassens rammer. I de tilfellene det krevdes ytterligere tilpassing skulle man først og fremst støtte opp rundt et tettere lærersamarbeid fremfor å fremme forslaget om et alternativt opplæringstilbud. I tillegg hadde foreldrene og elevene en sentral rolle i denne læreplanen i drøftingen om alternative tilbud. I M74 hadde skolen større makt til å bestemme dette, da elever risikerte å bli utskrevet fra skolen hvis de hadde skadelig påvirkning på andre elever. Ut ifra min tolkning kan man si at det ble en tydeligere overgang fra en organisatorisk til en pedagogisk differensiering for elever med særskilte behov i M87. Det kan være grunnen til at man i større grad prøvde å gi spesialundervisning i den ordinære klassen fremfor å komme med eksterne tiltak i denne læreplanen.

I den historiske framstillingen kom utvidelsen av normaliseringsbegrepet inn med integreringstanken, og man ønsket med det å se eleven bak handicapet. Dette ser vi

trekk av i M87, da det på s. 48 står at «det er viktig ikke ensidig å legge vekt på ulikheter mellom forskjellige grupper, men også finne likheter, felles interesser og felles erfaringer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Normaliseringsbegrepet er i tråd med et systemorientert perspektiv. Det er fordi i et slikt perspektiv mener man at særskilte behov oppstår på grunn av en for snever grense for normalitet, der skolen ikke klarer å romme det naturlige elevmangfoldet. Det ble med dette et tydelig skifte fra avvik til normalisering med M87, der elever med særskilte behov gikk fra å være «trengende» til å bli noen «vi trenger». De skulle være en del av det sosiale fellesskapet, og det ble en omstrukturering av spesialundervisning der elever med særskilte behov i mye større grad skulle ta del i den ordinære skolen fremfor å være i spesialskoler (Lysberg & Uthus, 2004). I integreringens tid ble det som nevnt i den historiske framstillingen et ønske om å tydeliggjøre at skolen skulle være for alle. Alle elever, uavhengig av funksjonsnivå, skulle bli akseptert og være verdige deltakere i fellesskapet. Det skulle altså være en større toleranse for avvik, og med det måtte man utvide normalbegrepet (Lysberg & Uthus, 2004). Elever med særskilte behov har på lik linje med andre elever behov for å høre til og ta del i et fellesskap.

Fra M74 til M87 var det kommet til et eget kapittel for språklige minoriteter, samer og likestilling mellom kjønn, hvor deres rettigheter, plikter og mål for opplæringen ble presisert. Dette kan være nok et tegn på at alle skulle med i denne læreplanen, uavhengig av om du er same, har et annet morsmål enn norsk eller om du er en elev med særskilt opplæringsbehov. Videre står det at arbeidet med å fremme likestilling mellom kjønn er et viktig ledd i gjennomføringen av en likeverdig undervisning. Generelt er det et holdningsskapende arbeid i denne læreplanen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

5.2.8 Elevsyn i integreringens tid

Ut ifra analysen ovenfor kan man si at integreringens tid kjennetegnes av et voksende systemorientert perspektiv. På grunn av et lenge dominerende segregert skolesystem, er det ikke rart at M74 har flere tegn som viser en individorientert forståelse av særskilte behov. Det er likevel noen tegn på at M74 også har en systemorientert forståelse, da læreplanen uttrykker en tro på at skolen selv kan bidra til elevens læring og utvikling gjennom god tilpasset opplæring. Det er kanskje med lovendringen i 1975 at det systemorienterte perspektivet mer tydelig erstatter det individorienterte perspektivet. Det begrunner jeg med at det ble et tydelig skifte i hvem som hadde rett til spesialundervisning med denne lovendringen. Retten til spesialundervisning gikk fra å være medisinsk begrunnet til å få et mer pedagogisk fokus (Hausstatter & Thuen, 2014). Dette var et signal om at problemet ikke nødvendigvis lå i eleven, og at endringer på systemnivået kunne være med å hindre at særskilte behov oppstod eller utviklet seg (Uthus, 2013). Som vist i analysen ovenfor, er det mye som tyder på at M87 har et systemorientert perspektiv på elever med særskilte behov. En voksende integreringstanke medførte på mange måter et tydeligere systemorientert perspektiv på elever med særskilte behov.

I et kritisk perspektiv kan man stille seg spørrende til om et ensidig fokus på system og læringsmiljø gir et tilstrekkelig tilbud til elever med særskilte behov. Det er viktig å

huske på at noen elever med bestemte funksjonshemninger har noen varige, vesentlige og biologiske problemer. Det blir derfor viktig å forstå de individuelle behovene og ta de individuelle vanskene på alvor, noe som det individorienterte perspektivet gjør. Oppsummert kan man si at både det individorienterte og det systemorienterte perspektivet har ulike fordeler og ulemper, men på hver sin måte belyser de en viktig dimensjon i forståelsen av særskilte behov (Lysberg & Uthus, 2004).

5.3 Inkluderings tid

På slutten av 1990-årene fikk vi en ny overgangstid fra integrering til inkludering. Elever med særskilte behov skulle nå inngå i et bredt elevmangfold og utvidet normaliseringsbegrep. De skulle inkluderes i fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I denne overgangstiden var en ny læreplan (L97) og en ny lovgivning (Opplæringsloven av 1998) på vei. Læreplanen av 1997 var mer omfattende enn tidligere læreplaner og skilte seg mye fra rammeplanene. Det var læreplanen som fikk 6-åringene inn i skolen, og kunnskapsnivået skulle heves. Det første året ble innført blant annet for å gi en mykere overgang fra barnehage til skole, slik at leken skulle stå i fokus dette året. Ellers kjennetegnes L97 som en læreplan som kraftig strammet inn lærerens frihet og autonomi. Kunnskapsinnholdet og arbeidsmåtene ble formulert i måltermer, slik at det ble bestemt hva elevene skulle lære, hvordan de skulle lære det og når de skulle lære lærestoffet i de ulike fagene. Dette var en standardisert, detaljert og ambisiøs læreplan som ville bevare friere aktivitetspedagogiske arbeidsformer samtidig som den skulle gi omfattende kunnskapsformidling (Imsen, 2016).

Senere i inkluderings tid kom en ny læreplan, LK06, som var mer kortfattet enn L97. LK06 videreførte målstyringen fra L97, men målstyring ble videreført i en annen form. I LK06 ble kompetansemål innført etter hvert hovedtrinn, der det ble angitt hva elevene skulle mestre etter endt opplæring på ulike trinn. Det ble også innført grunnleggende ferdigheter som å kunne skrive, lese og regne, i tillegg til muntlige og digitale ferdigheter, og de ble tillagt stor vekt (Imsen, 2016). Dette var en læreplan som prøvde å kombinere styring og fleksibilitet. Den var styrende gjennom de forpliktende nasjonale kompetansemålene alle elevene skulle nå, og den var fleksibel ved at de enkelte skolene selv fikk velge metoder og faglig innhold basert på egen profesjonalitet. Lærere ble i stor grad ansvarliggjort for elevenes resultater med denne læreplanen (Engelsen, 2012).

5.3.1 Endringer i lovverket

Opplæringsloven av 1998 erstattet grunnskoleloven av 1969. I denne loven står det at retten til spesialundervisning gjelder elever «som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Videre blir det utdypet i §5-1 at det skal legges vekt på elevens utviklingsmuligheter når man vurderer opplæringstilbudet til den enkelte. Den viser tegn til et holistisk perspektiv med sitt positive fokus. Videre står det at tilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven.

Det som ble videreført fra grunnskoleloven av 1969 til opplæringsloven av 1998, er at det måtte foreligge en sakkyndig vurdering før en kunne fatte vedtak om spesialundervisning. I lovteksten fra 1969 står dette eksplisitt, mens det blir utdypet i §5-3 i opplæringsloven. I opplæringsloven blir det presisert at man må prøve ut tiltak i den ordinære opplæringen før det blir gjort en sakkyndig vurdering. Det kan være i tråd med inkluderingstanken, da det var et ønske om at flest mulig elever skulle få opplæring i den ordinære opplæringen. I tillegg blir det presisert i lovverket fra 1998 at det må innhentes samtykke fra eleven eller elevens foreldre før det kan bli gjort en sakkyndig vurdering og gitt et enkeltvedtak. Det legges altså større vekt på elevens og foreldrene sitt syn og ønsker her enn i tidligere lovverk, og som nevnt tidligere ble individuell opplæringsplan innført med opplæringsloven av 1998 (Opplæringsloven, 1998). Elever og foreldre fikk mer innflytelse, innsyn og rettigheter med opplæringsloven av 1998 enn i den tidligere grunnskoleloven av 1969.

Det er vanskelig å si hvor mye innflytelse spesialscoleloven av 1951 hadde på M74, og hvor mye den kommende lovendringen i 1975 påvirket M74. Selv om læreplanen M74 kom før lovendringen i 1975, var de begge en del av en større reform. Både lover og læreplaner kommer jo som et resultat av et grundig forarbeid. Det samme gjelder L97. Det er vanskelig å vite hvilken grad L97 tok hensyn til den kommende opplæringsloven, og hvor mye den var preget av den gjeldende grunnskoleloven av 1969, med siste endring i 1993. I utgangspunktet var det spesialscoleloven av 1951 som var gjeldende i M74, men det er vanskelig å si hvor styrende den var. I M87 var det grunnskoleloven av 1969 som var gjeldende og styrende, og i L97 var det også grunnskoleloven av 1969 som var gjeldende i starten, selv om det er uvisst hvor mye opplæringsloven av 1998 var styrende. Det vil si at læreplanene M74 og M87 er relativt like, men at de to læreplanene i utgangspunktet har vidt forskjellige lover og forskrifter. Læreplanene M87 og L97 er derimot veldig forskjellige, mens lovverket så å si er det samme i de to læreplanene. Poenget mitt er at overordnede mål og verdier nedskrevet i lovverk kan gi veldig ulik utforming av læreplaner og praksis i skolen.

5.3.2 Felles generell del for L97 og LK06

Jeg kommer nå til å analysere den generelle delen av 1993 som var gjeldende i både L97 og i LK06 fram til relativt nylig. Videre kommer jeg til å gi en analyse av den delen som heter «prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen» i L97, før jeg kommer til å analysere delen i LK06 som heter «prinsipper for opplæringen». Denne generelle delen er retningsgivende for de prinsippene jeg kommer tilbake til etterpå. Den generelle delen fra L97 og LK06 består av de ulike mennesketypene eller grunnsynene man ønsker at opplæringen skal gi elevene. Innledningsvis står det her at: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 15). Det er mange fine ord i den generelle delen, og man må anta at denne målsettingen også gjelder for elever med særskilte behov. Denne elevgruppen var en del av fellesskapet i disse to læreplanene, og en del av målsettingen om en inkluderende skole.

Med inkluderingens tid vokste en tydeligere holistisk forståelse av særskilte behov. Et slikt perspektiv vil si at man ser på særskilte behov i en større helhet, der man har en forståelse av at særskilte behov oppstår på grunn av en kompleks blanding av både systemet og individet. Inkludering bygger videre på det systemorienterte perspektivet, samtidig som det skal gi rom for en individorientert forståelse av særskilte behov. Særskilte behov kan ikke utelukkende ses som et resultat av dårlig tilpasset læringsmiljø. Man må ta på alvor at noen elever har varige og omfattende særskilte behov som ikke kan organiseres bort. Det må derfor være en aksept for at noen elever trenger særskilt tilrettelegging for å sikre ei likeverdig og tilpasset opplæring. Det holistiske perspektivet kan ses som en utvidet forståelse av det individorienterte perspektivet. For eksempel har man gått bort ifra en avviksorientering til å få et mer optimistisk syn på elever med særskilte behov. Det er kanskje derfor det holistiske perspektivet beskrives som et berikelsesperspektiv, der det å være nær noen som er ulik oss blir sett på som en verdi som kan gi ny lærdom (Lysberg & Uthus, 2004). Jeg vil videre i denne analysen vise hvordan L97 og LK06 bærer preg av et slikt elevsyn.

Begrepet likeverd står sentralt i den generelle delen, og under mennesketypen «det meningsseekende mennesket» står det blant annet: «Mange mennesker er funksjonshemmet i forhold til sine omgivelser, og derfor må skolen fremme likeverd og solidaritet ovenfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet. I tillegg bør man huske på at alle kan rammes av sykdom eller ulykker, nød eller prøvelser, slag eller sorg, som kan gjøre enhver avhengig av andres omsorg» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 20). Dette utdraget er en påminnelse om at det en dag kan være deg som trenger hjelp, slik at det er viktig å ta vare på de som har litt ekstra utfordringer i hverdagen. Det er et budskap om at ulikheter er det normale, noe som er i tråd med det holistiske perspektivet. Ulikheter blir sett på som en berikelse og er en del av et utvidet normaliseringsbegrep.

Det er under «det arbeidende mennesket» at tilpasset opplæring, og med det elever med særskilte behov, blir omtalt mer tydelig i den generelle delen. Det er hele tiden en veksling mellom den enkelte og fellesskapet i denne delen. Et eksempel på dette er denne setningen: «Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 29). Den ambisiøse tanken om å ivareta både den enkelte og fellesskapet kommer tydelig frem i denne generelle delen. Under «det integrerte mennesket» ramses det opp slike motstridende formål. Her står det blant annet at læreplanen skal «utvikle selvstendige og uavhengige personligheter og evnen til å virke og arbeide i lag» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 49). Ønsket om å ivareta den enkelte innenfor rammen av fellesskapet speiler et holistisk perspektiv. Det kan allikevel diskuteres hvordan slike motstridende formål som å balansere individet med fellesskapet skal gjennomføres i praksis, men det blir en annen diskusjon som ikke angår denne oppgaven.

Tilpasset opplæring er som nevnt ovenfor et sentralt prinsipp i den generelle delen, og det holistiske perspektivet er dominerende når det her står at større likhet i resultat skapes gjennom ulikheter i den innsatsen som rettes mot den enkelte (Kirke-,

undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 15). Dette viser et holistisk elevsyn fordi det uttrykker en aksept av at elevene er ulike og derfor trenger de ulik opplæring for å få en likeverdig opplæring. Med dette deler den generelle delen M87 sin tanke om at ulik opplæring er nødvendig for en rettferdig opplæring. Dette speiler også målsettingen om like muligheter etter endt opplæring eller lik rett til utdanning for alle, i tråd med enhetsskoletanken eller en skole for alle. Videre står det at tilpassing skal skje i forhold til fag og stoff, men også etter alder, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Elevenes uensartethet og ulike evner skal bli sett på som en ressurs, i tråd med berikelsesperspektivet. En god klasse er en klasse som gir rom for at alle kan bryne seg og bevege seg, og en klasse som viser særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller mister motet. Det er en forståelse for at ulike elever har ulike evner, behov og motivasjon (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Her kommer individperspektivet også frem, da det skrives varmt om elever med særskilte behov. De blir beskrevet som en viktig del av fellesskapet i inkluderingens tid. De som trenger ekstra hjelp skal også bli møtt med ekstra omsorg.

Det er et fint sitat skrevet av Roald Dahl i den generelle delen. Dette diktet er ikke en del av L97, men kom til i den generelle delen for LK06 i heftet fra 2015. Det lyder som følger: «Alle barn har en gnist i seg. Alt vi trenger er å tenne den» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 15). Dette er et veldig beskrivende sitat som tydelig speiler et holistisk elevsyn. Det er fordi sitatet uttrykker en optimisme og et positivt elevsyn. Det uttrykker en tro på at alle kan mestre. Elevene trenger «bare» en god tilrettelagt opplæring etter sine behov for at gnisten skal tennes, og med det kan man få eleven til å skinne. Dette gjelder spesialundervisning så vel som ordinær undervisning, men tilpasset opplæring blir kanskje ekstra viktig i spesialundervisningen.

5.3.3 Prinsipper og retningslinjer i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Jeg kommer nå til å gi en analyse av den delen som heter «prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen» i L97. Det står ikke mye om elever med særskilte behov i denne delen av L97, men de blir i hovedsak omtalt under overskriften «tilpassing». Når man leser innledningen til prinsipper og retningslinjer i L97, kommer det tydelig frem at enhetsskolen står sterkt i denne læreplanen. Det presiseres at enhetsskolen skal sikre ei likeverdig opplæring. Det står også at «likeverd er grunnlaget for prinsippet om lik rett til opplæring i ein felles skule utan omsyn til bakgrunn eller føresetnader» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 55). Viktigheten av likeverd ble videreført fra M87 til L97, men de to læreplanene hadde kanskje ulik forståelse av likeverdig opplæring. I M87 ble likeverd forstått som tilpasset og ulik opplæring for å vise respekt og omsorg for den enkelte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), mens det i L97 står at et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag er med på å gi et likeverdig grunnlag for at elevene kan være aktive og ansvarlige medlemmer av samfunnet (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 57). Dette er to ganske ulike forståelser av likeverd, da L97 i større grad mente at en mer lik utdanning kunne gi en mer likeverdig opplæring.

Endringen i forståelsen av likeverdig opplæring mellom M87 og L97 kan ha en sammenheng med den nye epoken fra integrering til inkludering på slutten av 90-tallet. Inkluderings tid kom som et resultat av at integreringsreformen ikke ble gjennomført som tenkt. Elever med særskilte behov ble fysisk integrert, men de tok ikke del i det faglige eller sosiale fellesskapet (Lysberg & Uthus, 2004). I tillegg ble selve begrepet integrering kritisert for å virke ekskluderende, fordi det signaliserte at noen stod utenfor og skulle ønskes velkommen inn i fellesskapet. Inkludering kom inn og skulle fremheve at inkludering gjelder alle (Lysberg & Uthus, 2004). Med inkludering ønsket man å unngå begrepet «elever med særskilte behov» og heller snakke om alle barna, slik at elever med særskilte behov inngikk i det brede elevmangfoldet. Som nevnt i den historiske framstillingen førte dette til et skifte vekk fra det spesielle og særegne, og over til en ny kultur der man ikke lenger skulle trekke unødvendige skillelinjer mellom funksjonshemninger og andre elever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det har vært et aktivt arbeid med å fjerne segregerende språkbruk, og i senere tid har man gått fra å kalle det for spesielle behov til å kalle det særskilte behov. Inkludering kom inn med en målsetting om å realisere integreringens målsetting om tilhørighet, deltagelse og medansvar (Lysberg & Uthus, 2004).

Inkluderings tanken var sterk i L97. Under overskriften «einskapskolen- fellesskap og tilpassing» står det at enhetsskolen skal omfavne alle grupper. I skolen kommer elevene sammen, lærer av og lever med ulikhetene, uavhengig av hvor de bor, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet og funksjonsevne. Enhetsskolen skal være romslig og inkluderende for mangfold og variasjon, ifølge læreplanen (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Ut ifra dette skulle elever med særskilte behov være en del av enhetsskolen i L97. Det skulle være plass og rom for dem i grunnskolen, og prinsippet om tilpasset opplæring og likeverd skulle også gjelde for dem. Tanken om enhetsskolen og inkludering i L97 speiler et systemorientert perspektiv. L97 nedtonet fokus på det særegne ved den enkelte og fremhevet hvordan skolen skulle utvide normaliseringsbegrepet og bli mer inkluderende. Det vil si at man til dels visket ut et individorientert perspektiv for å gi mer plass til et systemorientert perspektiv. Det kan allikevel stilles spørsmålsteget ved om enhetsskolen var så åpen og inkluderende for mangfoldet som L97 uttrykte, da begrepet enhetsskole utgikk etter 2000-tallet. Det kan kanskje være på grunn av denne kritikken at betegnelsen fellesskole erstattet enhetsskolen utover 2000-tallet.

Under overskriften «individuell tilpassing» nevnes elever med særskilte behov eksplisitt. Her kommer det tydelig frem at de skal inkluderes under det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring. Det står at «alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svare til føresetnadene deira» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 58). Videre presiserer læreplanen at grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende, og at elever med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet. Alle elever skal i utgangspunktet få opplæring i sin skole på hjemmeplassen og høre til i et klasse- og elevfellesskap (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Her kommer det enda tydeligere frem enn i M87 at alle elever, også de med særskilte behov, skal få opplæring på nærskolen sin. I tråd med den historiske framstillingen var det viktig at alle elever, så langt det var mulig, skulle få opplæring i

nærskolen. Det var en viktig forutsetning for å kunne nå målsettingen om en inkluderende skole. På bakgrunn av dette kan det virke som at fellesskapet blir mer vektlagt enn den enkelte elev i L97. Ut ifra denne analysen kan man si at den systemorienterte delen av det holistiske perspektivet blir mer dominerende enn det individorienterte. På den andre siden presiserer L97 at individuell tilpassing er en forutsetning for en likeverdig opplæring (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 58), og med det viser læreplanen også tegn til det individorienterte perspektivet. L97 var med andre ord en ambisiøs læreplan som ønsket å balansere fellesskapets behov med individets behov.

5.3.4 Prinsippene for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløftet
Jeg vil nå analysere den delen i LK06 som heter «prinsipper for opplæringen». I denne delen sammenfattes og utdypes bestemmelsene i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). LK06 viderefører L97 sin vektlegging av å ivareta den enkelte innenfor rammen av fellesskapet. Det ser vi blant annet i «læringsplakaten» som er en del av denne delen om prinsipper for opplæringen. Her kommer det frem at skolen skal ivareta den enkelte samtidig som den skal ivareta fellesskapet gjennom blant annet følgende utdrag: «Skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 25). Videre kommer det til uttrykk når det står at «skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet og evnen til demokratisk forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 25). Det er en balanse mellom å vektlegge individet og fellesskapet, og man har en tro på at man kan forene den enkelte i fellesskapet gjennom nettopp en god tilpasset opplæring i fellesskolen. Her ser vi hvordan det holistiske perspektivet gjennomsyrrer læreplanen.

Elever med særskilte behov får ikke mye omtale i denne læreplanen. Det er mer fokus på særskilte behov i L97 enn i LK06. Det som står om denne elevgruppen i LK06 finnes under overskriften «tilpasset opplæring og likeverdige muligheter» i delen om prinsipper for opplæringen. Her kommer inkluderingstanken tydelig frem, da det presiseres at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapets rammer. «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27). Med dette ble tilpasset opplæring en viktig forutsetning for den inkluderende skole. Videre står det at alle elever skal få møte utfordringer og oppleve mestring på egen hånd eller ved hjelp av andre. Det presiseres at dette også gjelder elever med særskilte behov, da alle skal ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2015).

På bakgrunn av dette kan man si at inkluderingstanken ble ytterligere forsterket med LK06. I denne læreplanen kommer det klart frem at målet er at alle elever skal få opplæring innenfor det ordinære læringsfellesskapet. I de tilfellene spesialundervisning er nødvendig, skal den organiseres og gis i den ordinære opplæringen (Uthus, 2013). Man ønsket å realisere idealet om en skole for alle. Den inkluderende skolen skulle være en overordnet målsetting for alle elever, også de med særskilte behov (Hausstatter & Thuen, 2014). Vektlegging av den systemorienterte delen av det holistiske perspektivet blir videreført og forsterket i overgangen fra L97 til LK06 (Lysberg & Uthus, 2004). På

den andre siden må det presiseres at individet ikke blir helt glemt i denne læreplanen. Individet skal bli ivaretatt innenfor fellesskapets rammer. Læreplanen presiserer at fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Inkludering innebærer en anerkjennelse og respekt for mangfoldet, slik at det er spor av det individorienterte perspektivet også. I tråd med et holistisk perspektiv «skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer» i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27). Videre blir det holistiske perspektivet forsterket i LK06 gjennom et berikelsesperspektiv på elevmangfoldet, da læreplanen skriver at «mangfoldet av evner og talenter bidrar til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27). Dette speiler det holistiske perspektivet sitt optimistiske syn på elever. Ulikheter skal bli sett på som en berikelse.

Videre blir elevmedvirkning vektlagt i relativt stor grad i LK06. Det presiseres at skolen skal fremme tilpasset opplæring og legge til rette for elevmedvirkning. Elever skal få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser. De skal få delta i beslutninger som gjelder sin egen og gruppens læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Igjen ser vi hvordan det systemorienterte perspektivet er i fokus, da den enkelte skal bli ivaretatt innenfor fellesskapets rammer. På mange måter kan man si at elevmedvirkning er en viktig forutsetning for å kunne oppleve og føle inkludering i skolen. I denne sammenhengen blir det viktig å la elever med særskilte behov bli hørt når man skal finne det beste opplæringsstilbudet for dem.

5.3.5 Spesialundervisningen sin plass i L97 og i LK06

Som nevnt tidligere er ikke spesialundervisning eller elever med særskilte behov viet stor oppmerksomhet i verken L97 eller i LK06. For eksempel er det eneste som står om spesialundervisning i LK06 at den skal gis når den ordinære undervisningen ikke strekker til. «Bestemmelser om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpassing enn den som kan gis innenfor den ordinære undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27). M74 og M87 hadde derimot klart og tydelig egne kapitler og overskrifter for denne elevgruppen. Rammeplanene uttrykte videre at spesialundervisning var nødvendig og en forutsetning for å oppnå en likeverdig opplæring. Slike uttalelser blir utelatt i de to siste læreplanene.

Det kan være mange ulike grunner til at L97 og LK06 viet liten plass til elever med særskilte behov og ikke hadde egne kapitler for denne elevgruppen i sine læreplaner. En forklaring kan være at man med L97 fikk et epokeskifte fra integrering til inkludering. L97 og LK06 var læreplaner i inkluderingsens tid, en tid der elever med særskilte behov ble sett på som en del av et bredt elevmangfold. Nå ønsket man å gå bort ifra å omtale de som elever med særskilte behov og heller snakke om alle barn, slik at de ble inkludert i det som omhandlet elever generelt i disse to læreplanene. Med inkluderingsbegrepet skulle det ikke være fokus på det særegne og det som var annerledes. Som nevnt tidligere ønsket myndighetene å oppheve skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i L97 (Lysberg & Uthus, 2004). Med dette som utgangspunkt ville det blitt feil å lage egne overskrifter og kapitler for elever med særskilte behov i de to siste læreplanene, fordi det ville vært et signal om at de skiller seg ut og er noe eget og

annerledes i forhold til andre elever. L97 og LK06 ønsket å bryte med mønsterplanene sitt individorienterte perspektiv på spesialundervisning og deres fokus på det særegne (Lysberg & Uthus, 2004).

5.3.6 Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Den overordnede delen erstattet den generelle delen som har vært gjeldende siden 1993. Den overordnede delen ble fastsatt i september 2017, og utgjør en del av læreplanverket. Her utdypes verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for opplæringen. Denne delen består av en innledning, gjengivelse av formålsparagrafen, opplæringens verdigrunnlag, og prinsipper for læring, utvikling, dannelse og skolens praksis. Med andre ord beskriver den grunnsynet som skal prege praksisen i grunnopplæringen. Det er viktig å se den overordnede delen i lys av opplæringsloven. For eksempel må omtalen av tilpasset opplæring ses i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

Under «opplæringens verdigrunnlag» i den overordnede delen står det at «elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her ser vi at det individorienterte perspektivet blir fremtredende, da den enkeltes beste skal vektlegges i stor grad. Videre står det at «formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengighet av hva som ellers skiller oss» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Respekten for den enkelte og ulikheter er sentral, og viser at den overordnede delen har trekk fra det individorienterte perspektivet. Likeverd står fortsatt sterkt, og sammen med likestilling er dette to verdier som fortsatt må ivaretas og forsterkes. I tråd med et holistisk perspektiv står det at «alle elever skal behandles likeverdig og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Videre blir berikelsesperspektivet, det å se ulikheter som en styrke, bekreftet når det blir uttrykt at ulikheter skal anerkjennes og vedsettes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det å balansere forholdet mellom den enkelte og fellesskapet finner man igjen i denne delen også. «Skolen skal (...) bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Det systemorienterte perspektivet er fremtredende i den overordnede delen. Den uttrykker at skolen skal ta ansvaret for det brede elevmangfoldet, og at det er deres oppgave å sørge for at alle opplever tilhørighet i skolen. «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Videre blir dette perspektivet styrket når det presiseres at felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet i samfunnet- det skaper samhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kommer klart fram i den overordnede delen at alle er likeverdige samfunnsborgere og det er nulltoleranse for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). På lik linje med andre elever skal elever med særskilte behov føle tilhørighet i klasserommet. For å føle samhold må denne elevgruppen være og føle seg som en del av en klasse. Klassen kan med dette bli en felles referanseramme som kan skape en tilhørighet i skolen.

Elevmedvirkning og demokrati står sterkt i den overordnede delen. Det står at skolen skal gi elevene mulighet til å påvirke egen situasjon og lære hva demokrati er i praksis. I tillegg skal skolen fremme holdninger som er mot fordommer og diskriminering. Videre skal elevene få erfare at de blir lyttet til, at de har innflytelse og at de kan påvirke det som angår dem. Demokrati innebærer at alle «har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Vektleggingen av elevmedvirkning og demokrati speiler et holistisk perspektiv. På mange måter kan man si at det individorienterte perspektivet blir bevart gjennom vektleggingen av elevmedvirkning og at det systemorienterte perspektivet blir bevart gjennom fokuset på demokrati. Som nevnt tidligere er det viktig å huske på betydningen av elevmedvirkning i diskusjonen rundt spesialundervisning for elevene det gjelder.

Under delen «prinsipper for skolens praksis» i den overordnede delen er det en overskrift som heter «et inkluderende læringsmiljø». Her kommer det holistiske perspektivet klart frem, da det uttrykker at elevene skal lære at mangfoldet er en ressurs. Det står her at «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Videre står det at «elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et annet tydelig trekk på det holistiske perspektivet under denne overskriften er følgende: «Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette uttrykker klart og tydelig at man lærer av å være sammen med noen som er ulik oss selv, i tråd med et berikelsesperspektiv. Det kan derimot virke som at det systemorienterte perspektivet er mer dominerende enn det individorienterte, da målet er at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Det er en egen overskrift som heter «undervisning og tilpasset opplæring» i den overordnede delen. Her kan man anta at man finner omtalen av elever med særskilte behov, men denne elevgruppen blir ikke nevnt en eneste gang her. Det eneste som står er at «elever som har behov for ytterligere tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Tilpasset opplæring er et overordnet og sentralt prinsipp, og det kommer tydelig frem at målet er at alle elever skal få en god og tilpasset opplæring innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Det kommer til uttrykk gjennom følgende sitat: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpassing til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Målet er at tilpasset opplæring skal sikre at alle elever får et best mulig utbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Man kan forsvare at den overordnede delen ikke nevner elever med særskilte behov. Det er fordi i dag er det mange mennesker som har ulike og sammensatte utfordringer. I dag liker man ikke å kategorisere elever inn i ulike grupper i like stor grad som før, fordi man har en større respekt for at den enkelte er et unikt individ som ikke kan settes i en

bestemt bås- mennesket er for komplekst og unikt for å kunne gjøre dette. En slik forståelse viser et holistisk elevsyn, da man har en stor respekt for den enkeltes unikhhet.

5.3.7 Ny opplæringslov på vei?

Det er opplæringsloven av 1998 som fortsatt er det gjeldende og styrende lovverket for dagens læreplan, men som nevnt er det en ny opplæringslov som er ute på høring. Det vil si at forslagene i NOU 2019: 23 kan bli gjeldende og styrende om ikke lenge. Ut ifra det jeg har skrevet om den nye opplæringsloven i denne oppgaven, kan det virke som at det systemorienterte perspektivet blir ytterligere forsterket og at det individorienterte perspektivet ytterligere tonet ned med den nye opplæringsloven. Inkluderingsstanken vil bli ytterligere styrket med innføringen av begrepet *universell opplæring* som erstatter begrepet *tilpasset opplæring*. Det er fordi universell opplæring er et begrep som toner ned den individuelle tilpassingen til fordel for fellesskapet. Med det nye begrepet signaliserer man enda tydeligere enn det gamle at opplæringen skal skje innenfor rammen av læringsfellesskapet. Det kan derfor diskuteres om en slik innføring vil gi en ytterligere nedtoning av individperspektivet, og medføre at betydningen av den enkeltes egenverdi vil kunne komme enda mer i skyggen enn i dag. I tillegg vil den nye opplæringsloven bidra til at retten til individuell tilrettelegging, det som i dag omtales som spesialundervisning, ikke vil favne like vidt som regelverket av 1998. Det er fordi færre elever vil havne under betegnelsen «individuell tilrettelegging», og noen som har rett til spesialundervisning i dag vil heller havne under betegnelsen «personlig assistanse» eller «fysisk tilrettelegging» med denne opplæringsloven. Det at færre elever vil ha rett til individuell tilrettelegging er et tegn på at målsettingen fortsatt er minst mulig spesialundervisning for en inkluderende skole.

5.3.8 Elevsyn i inkluderingens tid

Inkluderingens tid bærer preg av en tydelig holistisk forståelse av særskilte behov. Det har jeg vist gjennom analysen av læreplanene L97 og LK06. I begge disse læreplanene kommer det holistiske perspektivet tydelig frem gjennom målsettingen om å bevare den enkelte innenfor rammen av fellesskapet. Det er en tanke om at denne målsettingen kan nås gjennom en god tilpasset opplæring i den ordinære opplæring. Det individorienterte perspektivet skal bli bevart ved at det skal være rom for den enkelte innenfor fellesskapet. Videre blir det holistiske perspektivet videreført, og til dels forsterket, fra den generelle delen til den overordnede delen. Et viktig funn i denne analysen er at jo lenger inn i inkluderingsepoken man kommer, jo mindre oppmerksomhet og plass gis det til elever med særskilte behov i de offentlige dokumentene. Hva grunnen til dette kan være, skal jeg drøfte senere i en samlet analyse. Jeg stiller meg spørrende til om det individorienterte perspektivet blir tilstrekkelig ivaretatt i de to siste læreplanene.

6 Kapittel 6: En avsluttende sammenfattende analyse

6.1 Oppsummering av funnene

Jeg vil nå gi en oppsummering av mine funn i forhold til analysen av endring i elevsyn. Deretter vil jeg avslutte denne avhandlingen med en samlet analyse av elever med særskilte behov sin plass i den inkluderende skolen. Hvordan har egentlig elevsynet på elever med særskilte behov forandret seg i læreplanverket og lovverket etter andre verdenskrig? Oppsummert kan man på mange måter si at spesialskoleloven av 1951 var starten på noe bra. På den ene siden ga denne loven noen elever med funksjonshemninger gode muligheter og rettigheter. På den andre siden var det et tydelig segregert skolesystem på denne tiden som skapte et veldig klassifisert samfunn. Det sterke fokuset på diagnostisering førte blant annet til en sterk individorientert forståelse av særskilte behov i for eksempel spesialskoleloven. Videre kom læreplanen M74 i overgangstiden mellom den segregerte og den integrerte epoken. Det bærer M74 preg av, da den er tvetydig i omtalen av elever med særskilte behov. Man kan kanskje si at M74 har flere tegn som viser et individorientert elevsyn på elever med behov for hjelpetiltak, men at læreplanen uttrykker et mer systemorientert elevsyn ovenfor de «andre» elevene. Det vil jeg begrunne med bakgrunn i at inkluderingstanken var voksende med M74, der man gikk over fra en organisatorisk differensiering til en pedagogisk differensiering i den ordinære undervisningen.

På mange måter kan man si at integreringsfilosofien for alvor kom med lovendringen i 1975, da spesialundervisningen ble en del av grunnskoleloven. Dette var et stort vendepunkt for elever med særskilte behov, fordi nå skulle opplæringen endelig ta ansvar for absolutt alle elevene. Med en tydeligere integrering ble det en tydeligere overgang til et systemorientert elevsyn i lovverket og i M87. Overgangen fra segregering til integrering medførte med dette et markant skille i synet på elever med særskilte behov. Det systemorienterte perspektivet erstattet i stor grad det individorienterte perspektivet. I stedet for å rette fokuset mot eleven og hvordan han/hun ikke klarte å tilpasse seg skolen, ble nå fokuset rettet mot skolen og hvordan den ikke klarte å tilpasse seg elevmangfoldet. Et eksempel på dette skiftet i synet på særskilte behov, er følgende utdrag fra M87: «Noen elever har et så stort behov for omsorg og individuell støtte at skolen ikke kan make oppgaven alene. I slike tilfeller må skolen formidle behovene for hjelp og søke bistand hos andre» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 16). Jeg synes dette eksemplet signaliserer tydelig at skolen nå skulle ta et større ansvar for alle elevene. Skolen skulle heller søke hjelp og bistand fra andre instanser fremfor å fraskrive seg ansvaret og overføre eleven til en spesialskole. Dette var en begynnende aksept for at skolen tok ansvar for at alle skulle få ei likeverdig opplæring.

På slutten av 90-tallet fikk vi et nytt epokeskifte fra integrering til inkludering, og med det et nytt skifte i synet på særskilte behov. Det holistiske elevsynet kom inn med et håp

om å ta det beste fra det individorienterte perspektivet og det beste fra det systemorienterte perspektivet. Inkluderingsstanken står sterkt i den generelle delen fra 1993, og det holistiske perspektivet kommer tydelig frem her. Den uttrykker et positivt elevsyn med en tro på at alle kan lære. Videre er det holistiske perspektivet gjennomgående i både L97 og LK06, da begge læreplanene hele tiden prøver å balansere individets behov med fellesskapets behov. Det holistiske perspektivet blir videreført, og til dels forsterket, fra den generelle delen til den overordnede delen. Nedenfor vil jeg diskutere konsekvensene av at det systemorienterte perspektivet får dominere mer enn det individorienterte perspektivet i en tid med en økt tro på den inkluderende skolen.

6.2 Elever med særskilte behov sin plass i den inkluderende skolen

Jeg vil nå gi en samlet analyse av elever med særskilte behov sin plass i den inkluderende skolen. Ut ifra min analyse av læreplanene og lovverkene, kan det virke som denne elevgruppen får stadig mindre omtale dess nærmere i tid vi kommer. En av forklaringene kan som nevnt være at man med inkluderingens tid ikke ønsker å skille mellom forskjellige typer elever, og man ønsker ikke å fokusere på det som er annerledes eller særegent ved den enkelte. Nå skal elever med særskilte behov være en del av et bredt elevmangfold (Lysberg & Uthus, 2004). En annen forklaring på dette kan være at spesialundervisning ikke er forenelig med målsettingen om inkludering. For å nå 2000-tallets målsetting om minst mulig spesialundervisning og mest mulig inkludering, må kanskje spesialundervisning og elever med særskilte behov få minimal oppmerksomhet og omtale i de to siste læreplanene. Ut ifra dette er det naturlig at omtalen av elever med særskilte behov får mindre fokus i inkluderingens tid.

I LK06 var det mer tydelig enn i L97 at målet var at alle elever skulle få en god tilrettelegging i et inkluderende fellesskap i den ordinære skolen. Denne målsettingen speiler det holistiske perspektivet, fordi man ønsker å ta vare på den enkelte innenfor rammen av fellesskapet. Men er det systemorienterte perspektivet for dominerende med en slik målsetting i LK06? Man må huske på at noen elever har så varige og omfattende behov som gjør at de trenger spesialundervisning for å få en tilstrekkelig tilpasset opplæring etter sine forutsetninger. Fra et individorientert perspektiv blir retten til spesialundervisning en forutsetning for å praktisere en likeverdig opplæring og lik rett til utdanning for alle (Lysberg & Uthus, 2004). Målet om at alle elever skal gå sammen i en inkluderende skole kan være et ideal, men et slikt systemorientert perspektiv er kanskje ikke realistisk? LK06 har kanskje noe å lære av rammeplanene. Mønsterplanene tok vare på den enkeltes egenverdi, og så viktigheten av det individorienterte perspektivet.

Det er forståelig at det er vanskelig å vite hvordan man skal balansere forholdet mellom å ta hensyn til individet samtidig som man skal ta hensyn til fellesskapet med et holistisk perspektiv. LK06 prøver å gjøre dette gjennom god tilpasset opplæring innenfor rammen av den ordinære opplæringen, men det systemorienterte perspektivet blir kanskje for dominerende. Et holistisk perspektiv innebærer en erkjennelse av at det finnes en annerledeshet hos elever med særskilte behov, og viser en respekt for at denne annerledesheten er viktig for at denne elevgruppen skal ha en fordel av

normaliseringsbegrepet. Man må derfor ikke skjule forskjellene, men heller akseptere at ulikheter er en del av normaliseringsbegrepet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det er en balansegang og et spenningsfelt mellom fellesskapet og normalisering på den ene siden og individuelle forskjeller på den andre siden. På den ene siden er særskilte tiltak viktig for å komme den enkelte i møte, men på den andre siden kan det fremme stigmatisering og signalisere at noen er annerledes eller utenfor normalen. Men det finnes biologisk gitte forskjeller som må aksepteres fremfor å skjules. Det er kanskje nødvendig å akseptere ulikhet og til en viss grad behovet for særtiltak for at den enkelte skal få et best mulig opplæringstilbud (Lysberg & Uthus, 2004).

Det er ikke blitt nå lettere å nå målsettingen om en inkluderende skole med 2000-tallets økt vektlegging av konkurranse, testing og måling for å heve den norske akademiske standarden. Man kan stille seg spørrende om det er mulig å innføre en nyliberalistisk utdanningspolitikk med økt fokus på testregimet uten at andelen som mottar spesialundervisning øker. Det henger ikke sammen, fordi et slikt systemskifte vil gå hardes utover elever med særskilte behov. Jeg har vanskeligheter med å se hvordan det vil bidra til å komme nærmere målet om en mest mulig inkluderende skole.

Det er tydelig at målsettingen fortsatt er mest mulig inkludering og minst mulig spesialundervisning i skolen når man analyserer den overordnede delen fra 2017. Det systemorienterte perspektivet blir dominerende her, og det virker som man har en tro på at alle elever kan få et optimalt tilbud og oppleve inkludering i den ordinære skolen så lenge man gir en riktig tilpassing. Med dette kan man kanskje si at den overordnede delen ikke respekterer at enkelte elever har omfattende og varige behov som gjør at den ordinære skolen ikke er det beste for dem. Men når det er sagt, er elever med særskilte behov en del av det brede elevmangfoldet i denne delen, og skolen har et ansvar for å «legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det presiseres at alle skal få «likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det individorienterte perspektivet blir med dette ikke helt glemt, men mangler det kanskje en annerkjennelse av et alternativt opplæringstilbud?

Det er mange gode intensjoner med målsettingen og ønsket om at alle elever skal få en god og tilrettelagt opplæring i et inkluderende fellesskap i den ordinære skolen. Det er en målsetting som signaliserer at det skal være rom for et vidt spekter av individuelle forskjeller, og at ulikheter er det normale. Målsettingen utstråler et positivt elevsyn. Det er fine ord på papiret, men dessverre er virkeligheten noe annet. Jeg vil gå så langt som å si at det er naivt å tro at alle elever kan passe inn i den ordinære skolen. Det er fordi noen elever har så varige og omfattende særskilte behov at de trenger et alternativt tilbud for å få en tilpasset og likeverdig opplæring.

Problemet er ikke at den ordinære skolen ikke er åpen eller inkluderende nok. Elever er snille med hverandre, og de aller fleste elevene vil ha stor nytte, glede og læring av å få gå i samme klasse med en elev som for eksempel har en sterk funksjonsnedsettelse. Det

er i tråd med berikelsesperspektivet, da vi mennesker lærer av å være med andre som er annerledes fra oss. Problemet er at den ordinære klassen kanskje ikke er det beste opplæringstilbudet for denne eleven med en sterk funksjonsnedsettelse. Ikke fordi han ikke blir tatt vare på i den ordinære skolen, men fordi inkludering er noe mer enn fysisk plassering. Vi kan ikke redusere inkluderingsbegrepet til kun å omhandle fellesskapet i den ordinære skolen. Hvis inkludering består av tilhørighet, deltagelse og medansvar, så kan det være at enkelte elever i større grad vil oppnå dette i et alternativt tilbud sammen med andre elever som er mer lik seg selv- i en plass der de ikke skiller seg like mye ut. Det er viktig å understreke at dette er veldig individuelt. Noen elever med funksjonsnedsettelser vil selvfølgelig ha stor nytte og utbytte av å være en del av en ordinær klasse, men det må være rom og aksept for at ikke alle vil ha det, alltid.

7 Referanseliste

- Askildt, A. & Johansen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 59-77). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk; historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2013). Nordic Schools in a Time of Change. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 1-14). Dordrecht: Springer.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grunnskolelova. (1976). Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen: med endringer, sist ved lov av 13. juni 1975. Hentet 11.02.20 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011121908081
- Hausstatter, R. S. & Thuen, H. (2014). Special Education Today in Norway. I A. F. Rotatori (Red.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (bd. 28, s. 181-207). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (8203059619). Hentet 05.02.20 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (8203131476). Hentet 05.02.20 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (8277264119). Hentet 05.02.20 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 05.02.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet 11.02.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Lov av 23. november 1951 om spesialskoler. (1952). Oslo: Grøndahl. Hentet 27.02.20 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011051604059
- Lysberg, J. & Uthus, M. (2004). *Lærerrollen i en inkluderende skole. Faktorer som påvirker læreres muligheter til å realisere ideologi i praksis* (Masteroppgave, NTNU i Trondheim). Hentet 12.03.20 fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/13q4kuj/BIBSYS_ILS71507874440002201
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. I C. R., Cooper & L. Odell (Red.), *Research on composing: Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet 11.02.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Endret juni 2005. Hentet 05.02.20 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. s.139-178). Oslo: Unipub.

- Uthus, M. (2013). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* (Doktorgrad for institutt for pedagogikk og livslang læring). Hentet 12.03.20 fra <http://hdl.handle.net/11250/269842>
- Volckmar, N. (2016a). Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 51-85). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Volckmar, N. (2016b). Fellesskolen som arbeidsmarkedsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 111-131). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Volckmar, N. (2016c). Folkeskolen som nasjonsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 24-50). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 110-129). Oslo: Gyldendal akademisk.

